



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA Educación

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTÓRIA DA EDUCACIÓN E
PEDAGOXIA SOCIAL

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TESE DE DOUTORAMENTO

POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS DIMENSÕES
SOCIOCULTURAL E BIOFÍSICA EM EQUIPAMENTOS PARA A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDOS DE CASO NO EIXO ATLÂNTICO
(NORTE DE PORTUGAL E GALIZA)

SARA DANIELA FONTES DA COSTA CARVALHO

Diretores de tese:

Professor Dr. Pablo Ángel Meira Cartea

Professor Dr. Ulisses Miranda Azeiteiro

Santiago de Compostela, 2015



PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA, Doutor en Ciencias da Educación e Profesor Titular de Educación Ambiental no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela,

En calidade de Director da Tese Doutoral que presenta **D^a Sara Daniela Fontes da Costa Carvalho**, titulada *Potencialidades e prácticas de integración das dimensións sociocultural e biofísica em equipamentos para a educação ambiental: estudos de caso do Eixo Atlântico (Norte de Portugal e Galiza)*,

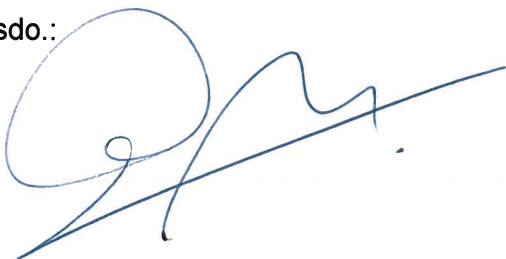
FAI CONSTAR:

Que o traballo realizado reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública diante do Tribunal que debe xulgarla, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.

Para que así sexa e aos efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 18 de xuño de 2015.

Asdo.:



Prof. Dr. Pablo Ángel Meira Cartea
Director da Tese



Profª. Ms. Sara Daniela Fontes da Costa Carvalho
Doutoranda





Centro de Ecologia Funcional

ULISSES MANUEL DE MIRANDA AZEITEIRO, Doutor em Biologia (especialidade de Ecologia) e Agregado na área científica de Biologia (grupo disciplinar de Ecologia), Coordenador da Linha de Investigação HISTORY OF SCIENCE, SCIENTIFIC COMMUNICATION AND DISSEMINATION no CENTRO DE ECOLOGIA FUNCIONAL / CENTRE FOR FUNCTIONAL ECOLOGY (CFE) - (Unidade 4004 do Programa de Financiamento Plurianual de Unidades de I&D da FCT, BIA – Centro – 4004), Universidade de Coimbra.

Na qualidade de Diretor da Tese Doutoral que apresenta a Licenciada em Engenharia do Ambiente e Mestre em Estudos da Criança – Promoção de Saúde e do Meio Ambiente, **Sr^a Sara Daniela Fontes da Costa Carvalho**, com o título *Potencialidades e práticas de integração das dimensões sociocultural e biofísica em equipamentos para a educação ambiental: estudos de caso do Eixo Atlântico (Norte de Portugal e Galiza)*,

FAZ CONSTAR:

Que o trabalho realizado reúne os requisitos científicos, metodológicos e formais que são precisos para a sua Apresentação e Defesa pública diante do Tribunal que deve julgá-la, pelo que consideramos procedente autorizar a sua apresentação.

Para que assim seja e para os devidos efeitos.

Porto, 18 de Junho de 2015.

Ass.:

Prof. Dr. Ulisses Manuel de Miranda Azeiteiro
Director da Tese

Prof^a. Ms. Sara Daniela Fontes da Costa Carvalho
Doutoranda





Este trabalho foi realizado com o apoio de uma bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/69059/2010) atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com financiamento POPH/FSE.





AGRADECIMENTOS

Dirijo, em primeiro lugar, o meu profundo reconhecimento ao orientador Prof. Doutor Pablo Meira, pelos sábios esclarecimentos, dedicação e contínuo incentivo que, em conjunto, se foram repercutindo no trabalho. Agradecer, de igual modo, ao co-orientador de tese, Prof. Doutor Ulisses Azeiteiro, que me auxiliou e incentivou ao longo de toda a tese, tendo tido um papel especialmente preponderante no processo de candidatura à bolsa de doutoramento.

A minha palavra de enorme gratidão vai também para outras pessoas e entidades que de uma forma ou de outra, contribuíram para sua realização:

A todos os responsáveis de equipamentos e educadores da Galiza e do Norte de Portugal que tiveram a amabilidade de me receberem e partilharem as suas experiências; aos especialistas e investigadores que facultaram entrevistas e sugestões técnicas.


O meu agradecimento vai igualmente para a especialista no programa informático *NVivo*, Ana Vale, pela ajuda no tratamento de dados e para a Prof. Doutora Fátima Alves, Coordenadora da Extensão do Centro de Ecologia Funcional na Universidade Aberta, pela disponibilidade e contribuição em diversos aspetos.

Às entidades e seus colaboradores que apoiaram largamente a recolha de informação, em especial, o Centro Nacional de Educação Ambiental – CENEAM e o CEIDA (A Coruña), assim como às principais entidades que ajudaram a nível de ambiente de trabalho (Biblioteca Municipal de Gondomar (Grande Porto) e Biblioteca Pública Municipal e Centro de Documentación da Muller Rosalía de Castro (Santa Cruz, A Coruña)).

Uma palavra de apreço ao Luís Martínez-Risco Daviña, da Fundación Vicente Risco, pela tradução de textos para galego, assim como à Margarida Bravo e ao João Madureira, pela dedicação nos contactos com a referida fundação.

Ao Vítor, pelo seu carinho, apoio constante e companheirismo. A todos os meus amigos a maior gratidão, pelo enorme incentivo e compreensão em tantos momentos, em particular aos amigos e professores de yoga, a Sofia e Ricardo, assim como à amiga Rita, pelo apoio e ajuda nas correcções de formatação da tese.

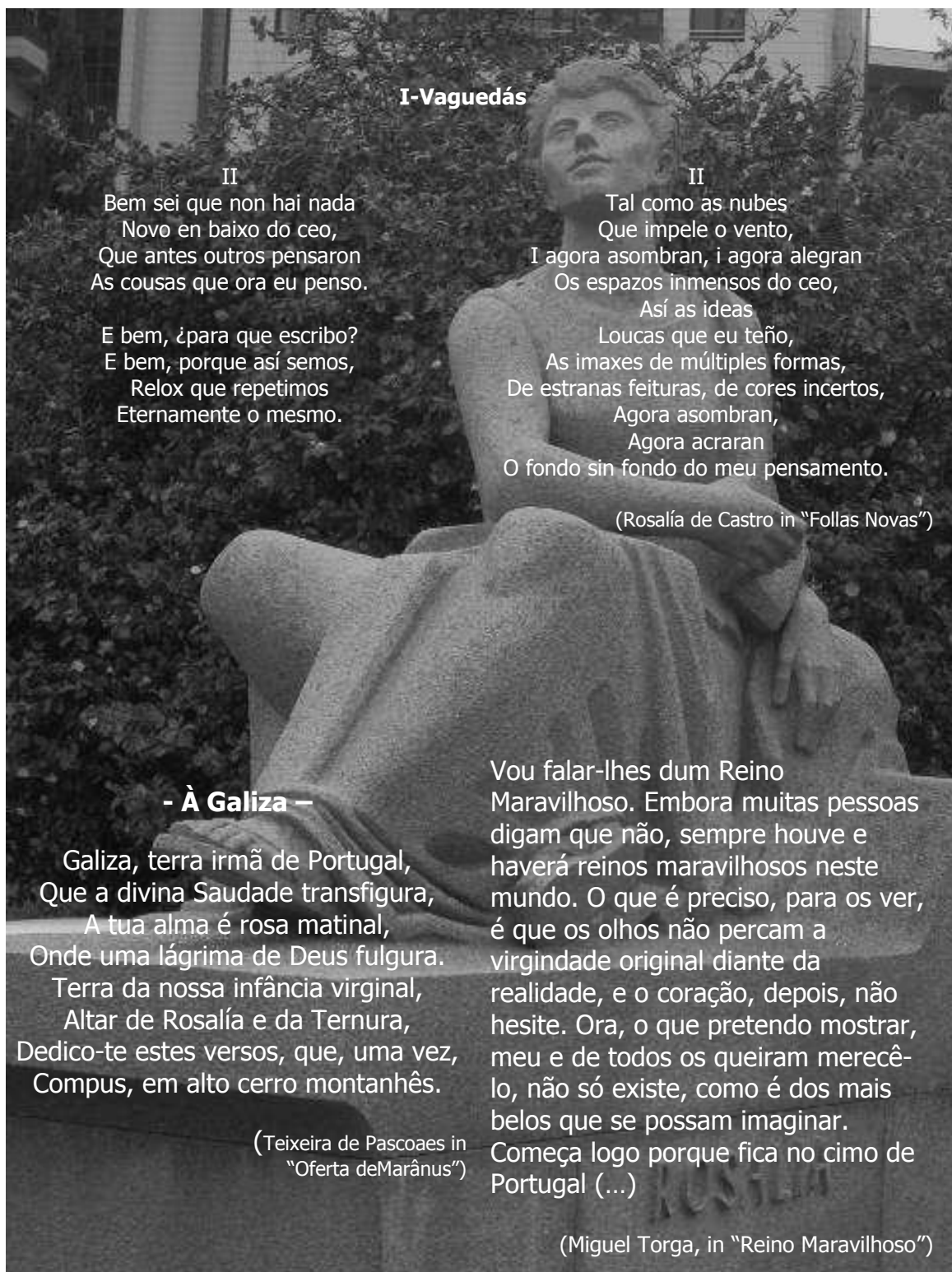
Finalmente, com um carinho muito especial, agradeço aos meus pais e irmãos, pelo seu apoio e incentivo sempre incondicionais. Em especial à minha irmã, Rita, pela partilha de métodos de trabalho e outras sugestões, na qualidade igualmente de doutoranda. E à minha mãe, a Maria Alcínia, estou eternamente agradecida, não só pela sua imensa capacidade de dar, como também pelos seus conselhos enquanto profissional e doutorada na área da Educação.



A interdependência é uma lei fundamental da natureza. Mesmo os insetos minúsculos sobrevivem cooperando uns com os outros. A nossa própria sobrevivência é tão dependente da ajuda das outras pessoas que a necessidade do amor encontra-se no cerne da nossa existência. É por isso que precisamos de cultivar um verdadeiro sentido de responsabilidade e uma preocupação sincera pelo bem-estar dos outros.

Dalai Lama





I-Vaguedás

II

Bem sei que non hai nada
Novo en baixo do ceo,
Que antes outros pensaron
As cousas que ora eu penso.

E bem, ¿para que escribo?
E bem, porque así semos,
Relox que repetimos
Eternamente o mesmo.

II

Tal como as nubes
Que impele o vento,
I agora asombran, i agora alegran
Os espazos inmensos do ceo,
Así as ideas
Loucas que eu teño,
As imaxes de múltiples formas,
De estranas feitura, de cores incertos,
Agora asombran,
Agora acrarán
O fondo sin fondo do meu pensamento.

(Rosalía de Castro in "Follas Novas")

- À Galiza -

Galiza, terra irmã de Portugal,
Que a divina Saudade transfigura,
A tua alma é rosa matinal,
Onde uma lágrima de Deus fulgura.
Terra da nossa infância virginal,
Altar de Rosalía e da Ternura,
Dedico-te estes versos, que, uma vez,
Compus, em alto cerro montanhês.

(Teixeira de Pascoaes in
"Oferta deMarânus")

Vou falar-lhes dum Reino
Maravilhoso. Embora muitas pessoas
digam que não, sempre houve e
haverá reinos maravilhosos neste
mundo. O que é preciso, para os ver,
é que os olhos não percam a
virgindade original diante da
realidade, e o coração, depois, não
hesite. Ora, o que pretendo mostrar,
meu e de todos os queiram merecê-
lo, não só existe, como é dos mais
belos que se possam imaginar.
Começa logo porque fica no cimo de
Portugal (...)

(Miguel Torga, in "Reino Maravilhoso")

(Fotografia da estátua de Rosalía de Castro situada na Praça da Galiza, na cidade do Porto)

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AIS - Alto Impacto Social
BIS - Baixo Impacto Social
CEA- Centro de educação ambiental
CEB - Ciclo do Ensino Básico
CEIDA – Centro de Extensión universitária e Divulgación Ambiental de Galicia
CENEAM - Centro Nacional de Educación Ambiental
CIA-Centro de interpretação ambiental
CRE Porto - Centro Regional de Excelência de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto
DEDS - Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas
DS-Desenvolvimento sustentável
EA - Educação ambiental
EAt-Eixo Atlântico
EDS-Educação para o desenvolvimento sustentável
ENDS- Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável
ENED-Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ENP-Espaços Naturais Protegidos
EqEA - Equipamentos para a Educação Ambiental
IA-Instituto do Ambiente
IAmb - Interpretação ambiental
INE - Instituto Nacional de Estatística
IP-Interpretação do património
IS-Impacto Social
LBA-lei de bases do ambiente
LBSE-lei de bases do sistema educativo
MTL-Monitor de tempo livre
NP-Norte de Portugal
ONGA- Organização não governamental de defesa do ambiente
ONGD-Organização não governamental para o desenvolvimento
PE- Projeto educativo
RSU - Resíduos sólidos urbanos

RESUMO I

A presente investigación céntrase en recursos de educación ambiental (EA) denominados de *equipamentos para a educación ambiental* (EqEA), situados no territorio da Eurorrexión Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular- Norte de Portugal (NP) e dGaliza (G). Considerando potencialidades destes recursos de educación non formal, como a de desenvolvemento comunitario, o estudo busca avaliar as prácticas de integración das dimensións biofísica e sociocultural dos contidos dos proxectos educativos dun conxunto de equipamentos daquela rexión. En concreto, estableceuse, como un dos principais obxectivos, identificar os factores internos e externos aos EqEA que favorecen e os que dificultan a referida integración.

A delimitación xeográfica ao Eixo Atlántico xustifícase pola carencia de investigación e información comparada sobre a EA en dous territorios similares xeográfica e culturalmente, de acordo con Meira e Pinto (2008). Aínda, constátase que os EqEA de Portugal e Galiza están, dunha forma xeral, máis enfocados na preservación do patrimonio natural cunha reducida articulación entre as dimensións do medio biofísico e do medio sociocultural, polo que se torna necesario e pertinente a intensificación de investigacións neste contexto xeográfico.

Relativamente ao interese por iniciativas que inclúan aspectos socioculturais e de ámbito local, este provén de diferentes constatacións relacionadas coa práctica actual da EA. Por un lado, a crecente complexidade que envolve a sociedade pos-moderna convoca, cada vez con maior pertinencia, os diversos actores das comunidades a desenvolveren debates e investigacións sobre unha EA problematizadora da cultura e valores hexemónicos, así como de alternativas de resolución dos problemas inherentes a esa complexidade, tal como consideran Caride e Meira (2004). A pesar de varios especialistas defenderen a integración da dimensión sociocultural en EA para unha abordaxe máis holística ás cuestións ambientais, hai estudos que demostran a existencia de lagoas nesa mesma integración, sexa en áreas rurais, urbanas ou ditas naturais, tais como os espazos naturais protexidos (ENP). Moitas das iniciativas educativas non teñen acadado resultados eficaces e visíbeis debido á complexidade dos problemas e das solucións a encontrar (Máximo-Esteves, 1998). A falta de eficacia en EA tamén se deberá a unha crise educativa (Meira, Barba e Lorenzo, 2015) e a lagoas na ligazón co desenvolvemento individual e social no seo das comunidades. Recordando as liñas de acción da Década das Nacións Unidas da Educación para o Desenvolvemento Sustentábel (DEDS) 2005-2014 (CNU, 2006), era subliñada a necesidade dunha EA/EDS que valorizase o papel dos actores-chave no desenvolvemento das súas iniciativas, sendo que a dimensión cultural tamén debería estar presente.

A EA integradora de aspectos biofísicos e socioculturais encontra, nas estruturas de ámbito local como os EqEA, unha ferramenta particularmente adecuada. Con efecto, este tipo de equipamento preséntase como un instrumentos que contempla a realidade envolvente e que promove experiencias significativas, así como sentimentos de pertenza de lugar (Serantes, 2007). Para alén da análise das potencialidades e limitacións á integración de aspectos socioculturais, o estudo baseouse tamén no concepto de “impacto social” dos EqEA (Gutiérrez, 1995 e Serantes, 2007) e criterios asociados, dos cales a cultura local é

indisociábel. É así nesta concepción de múltiples caras que a EA pode establecer ligazóns a lugares baixo unha perspectiva alargada. Así, pode haber espazo para a denominada pedagogía crítica de lugar (Gruenewald, 2008; McKenzie, 2008 e Orr, 2005) e para unha aprendizaxe socioecolóxica, non só a través de locais físicos, máis tamén a través de experiencias e “lugares intersubxectivos” como a amizade, arte, literatura, humor, diferenzas culturais, comunidade (McKenzie, 2008). Alén diso, é posíbel traballar aspectos como as percepcións e múltiples intereses asociados ás accións; formular varias alternativas pro-ambientais para un mesmo problema e encarar as dificultades asociadas a esas alternativas (Caride e Meira, 2004).

Na secuencia do exposto, é necesario que a educación se presente, cada vez máis, como unha práctica política capaz de promover a transformación social (Caride e Meira, 2004), incluíndo para iso varias facetas da educación: a natureza *dialéctica* da educación e dos problemas ambientais, recorrendo à interdisciplinaridade; a faceta problematizadora das realidades ambientais; a educación *pedagoxicamente social* en que a resposta á crise ecolóxica se constrúe socialmente, no desenvolvemento individual e colectivo para/na acción; e, por fin, a *educación comunitaria*, na medida en que responsabiliza e compromete as comunidades locais no proceso de transformación social e na xestión comunitaria ou do territorio, salientándose aquí aínda máis as estruturas locais, como son os EqEA. Con efecto, as instalacións como centros de interpretación e de educación ambiental teñen ganado crecente relevo nas últimas décadas, como demostrando pola diversidade de iniciativas existentes.

No presente estudo, a denominación de equipamentos para a educación ambiental é tomada formalmente como sendo un conxunto de iniciativas heteroxeneas de educación non formal que inclúen os seguintes elementos (Serantes e Barracosa, 2008): *instalacións* con obxectivos propios da educación ambiental; *proxecto educativo* cos programas e actividades ofertadas; *equipo educativo*, estábel e profesionalizada; *recursos materiais, humanos e metodolóxicos*; adopción de modelo de *xestión sustentábel ambientalmente*; adopción de un sistema *avaliación* do programa, programa este pensado para os *usuarios*.

Para alén de se presentar como un instrumento, este tipo de recursos pode constituír un efectivo mediador entre os aspectos pedagóxicos teóricos e os aspectos prácticos ou de intervención social. A relevancia dos EqEA débese tamén a factores como: o feito de recibir un amplo abano de público; por abordaren unha grande variedade de temáticas; polo compromiso e inserción no medio social e natural próximo; pola capacidade de innovación metodolóxica; por promoveren procesos educativos en tempos de lecer, entre outros (Serantes, 2005). Alén diso, estes equipamentos teñen unha escala/dimensión estratéxica (próximos da poboación), sexan localizados en espazos urbanos, rurais ou naturais. Aquela dimensión estratéxica permítelles, como Serantes (2007) argumenta, construír programas non só *para* os segmentos da poboación como tamén *con* eses segmentos de poboación, facilitando o desenvolvemento de accións de mobilización social. Nesta óptica de mobilización local, os equipamentos son aínda encarados como potenciais *dinamizadores sociais* (Serantes, 2007; Serantes e Barracosa, 2008). Com efecto, características como as referidas, permiten atribuír aos EqEA un carácter moi particular e de grande impacto, conforme apunta Serantes (2006b). Así, os equipamentos poderán ter maior ou menor “peso” na sociedade local, ou sexa, un maior ou menor nivel de *impacto social* (Gutiérrez, 1995), con dous niveis principais (Serantes e Barracosa, 2008): i) equipamentos de *alto* impacto social (iniciativas moi participativas, que facilitan contacto coa realidade/problemas) e que acontecen nun longo período de tempo (workshops); ii) equipamentos de *medio/baixo* impacto social (unha comunicación con pouca posibilidade de participación/ máis pasiva; as actividades con curto período de duración).

A pesar das potencialidades de impacto dos EqEA, estamos aínda a falar de iniciativas maioritariamente deseñadas como complemento ao sistema educativo escolar, polo que, concordando con Serantes (2011), se torna urxente promover programas xunto doutros grupos sociais con máis poder de decisión. No mesmo sentido, non é recente o debate teórico sobre a necesidade de uniformizar as tipoloxías de equipamentos e de establecer uns criterios de calidade. Os procesos de calidade téñense organizado en torno das seguintes categorías: calidade do proxecto educativo; calidade da equipa educativa e calidade da infraestrutura, recursos e instalacións. No entanto, e concordando con Serantes (2011), destácase, daqueles elementos, o equipo educativo como un dos elementos máis importantes a diagnosticar en termos de calidade e estabilidade do proxecto, pois elas inflúen nas ofertas de programas distintos e de diferentes modelos de organización. Tendo en conta a temática deste traballo relacionada coa integración de aspectos socioculturais nos proxectos educativos dos EqEA, tórnase pertinente destacar as seguintes perspectivas de calidade (Gutiérrez, Benayas e Pozo, 1999): a calidade como produto ou resultados concretos en termos de mudanza de actitudes; a calidade como unha aprendizaxe e mudanza social; a calidade como capacidade de mobilización social, e aínda, a calidade como capacidade de adaptación a situacións diversas, como as necesidades específicas dos usuarios.

Canto á delimitación xeográfica do estudo, este sitúase no territorio actualmente denominado de Eixo Atlántico, que fica na zona noroeste da Península Ibérica, comprendendo a Rexión da Galiza e a Rexión do Norte de Portugal. Agora existindo experiencias comúns de sobrevivencia dos pobos aquí situados desde os períodos megalíticos e castrexos, a cooperación transfronteiriza foi formalizada apenas no final do século XX, baixo a forma de asociación. Esta asociación visa o desenvolvemento social, cultural, tecnolóxico e científico das cidades e rexións envolvidas. É neste sentido que Marques (1999a) considera que o Eixo Atlántico fai emerxer un novo concepto do nacionalismo, procurando a identidade do territorio a través dun “estado-rexión”. Progresivamente foron sendo incorporadas varias cidades galegas e portuguesas ao Eixo Atlántico, pertencendo actualmente 34 urbes.

Relativamente ao estado e ao desenvolvemento da EA, no Eixo Atlántico existen deficiencias de diferentes tipos. Como foi anteriormente referido, para alén de seren escasos os traballos (quer sobre as estratexias de EA en xeral, quer sobre os EqEA, en particular), Meira e Pinto (2008) expoñen outras circunstancias que nortean ese estado: o contexto territorial de unha área que abrangue dous Estados contiguos, con diferentes modelos e culturas administrativas, tornan esta diferenza importante na comparación do desenvolvemento da EA entre os dous límites territoriais; e o contexto de crise actual da EA, a nivel de identidade teórica e metodolóxica, incluíndo o seu papel como ferramenta de acción social.

En termos metodolóxicos, o estudo segue unha estrutura cualitativa - estudo en profundidade de casos múltiples, tendo sido realizadas entrevistas semi-estruturadas a responsábeis e educadores de EqEA, así como a especialistas en EA. A mostra foi seleccionada en base a varios criterios/categorías *a priori* relacionadas co concepto de integración de aspectos socioculturais, nunha mostra de tipo significativo ou intencional e realizando un total 29 EqEA que abranguen áreas litorais e interiores do Eixo Atlántico.

Relativamente aos resultados obtidos e de acordo coas categorías *a priori*, así como as emerxentes da análise, chegouse a unha forma de estruturación-base encadrada en catro grandes categorías ou temáticas encontradas: a caracterización xeral e política dos EqEA; a caracterización do proxecto educativo; a caracterización dos equipos educativos e aínda, a caracterización da ligazón co entorno do EqEA. En cada unha destas partes é feita a comparación dos datos de Galiza e do Norte de Portugal e entre outros tipos de

territorios. Neste ámbito, foi observada unha serie de factores intrínsecos e extrínsecos aos EqEA que determinan o nivel de integración de aspectos socioculturais e do impacto social:

- i) factores xeopolíticos e a disponibilidad de recursos en cada territorio (NP/G, ruralidade/urbanidade e inserción en espazos naturais protexidos);
- ii) a atención virada para a procura de públicos Vs. procura do papel do EqEA na súa comunidade, con diferentes participantes nese papel;
- iii) adopción de máis ou menos estratexias de interligazón coa contorna, para alén da ligazón coa comunidade local, a través de parcerías, redes, intercambio NP-G, proxectos de mellora da contorna;
- iv) estrutura do proxecto educativo;
- v) e perfil dos equipos educativos: formación inicial e percurso dos educadores, representación do(s) modelo(s) de EA practicados e dos EqEA como dinamizadores sociais, percepción sobre necesidades de formación continua.

Reflectindo sobre os factores que favorecen e os que dificultan a integración (sociocultural) e o impacto social, salientar dous fenómenos de tendencia oposta relativamente ao panorama global de EqEA do Eixo Atlántico, fenómenos eses asociados a factores internos do funcionamento dos EqEA e a factores externos ou da relación co exterior. Así, nos EqEA estudados cómpre destacar fenómenos que son máis próximos do resto do territorio do Eixo Atlántico. Tais fenómenos, por razóns relacionadas con continxencias sociopolíticas actuais de crise económica mais tamén de crise na EA (Pardellas-Santiago e Meira, 2012; Schmidt, Nave e Guerra, 2010), coinciden con aspectos que dificultan o desenvolvemento de un nivel maior de integración de aspectos socioculturais. No sentido contrario, verifícanse fenómenos menos próximos ou menos concordantes coa totalidade do territorio, cuxos elementos orixinaran un maior nivel de integración e de impactos sociais, constituíndo calidades a perseguir e a potenciar noutros contextos do Eixo Atlántico, así como fora desta Eurorrexión.

Así, dos elementos da mostra que van máis ao encontro da totalidade dos territorios do Eixo Atlántico ilustrados na literatura, destácanse:

- i) a existencia de limitacións de recursos financeiros e humanos, tal como Meira e Pinto (2008) e Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) apuntan relativamente aos recursos financeiros e humanos na totalidade dos territorios;
- ii) os períodos menos fértiles de creación de EqEA son resultantes de circunstancias extrínsecas (político-económicas, nos países do Eixo Atlántico);
- iii) o obxectivo máis valorizado é a sensibilización de conservación de recursos (visión reducionista da EA) e no segundo obxectivo - valorización da cultura local – normalmente insístese máis na transmisión de coñecementos etnográficos do que na abordaxe destes temas culturais como ponte para cuestións complexas actuais;
- iv) o público escolar é o segmento maioritario de usuarios con larga vantaxe sobre grupos como interesados directos e axentes decisivos locais, tal como Serantes (2011) indica;
- v) os EqEA situados ou que abranguen ENP integran en menor escala a poboación do que os localizados fora de áreas clasificadas. Segundo Meira

- (1999), o envolvimento local é aínda máis acentuado nestes espazos debido a fenómenos como conflitos frecuentes sobre os usos de solo;
- vi) hai unha descontextualización de temas en medios urbanos, en consonancia co resto dos territorios urbanos e semi-urbanos do Eixo Atlántico e en oposición aos medios rurais;
 - vii) as metodoloxías na mostra de ambas as rexións aínda inclúen formas pasivas, rexistrando poucas dinámicas de reflexión crítica;
 - viii) hai unha aplicación limitada de instrumentos avaliativos;
 - ix) o traballo en rede é aínda incipiente;
 - x) verifícase unha fraca relevancia de estratexias de EA rexionais e nacionais;
 - xi) a formación inicial dos responsábeis de EqEA e educadores continua a ser, predominantemente, na área das Ciencias Naturais;
 - xii) há falta de oportunidades para formación continua das equipas.

En contraste, de entre os aspectos que menos se aproximan do panorama xeral das rexións envolvidas mais que mostran un maior nivel de integración e de impacto encóntranse varios elementos (salvagardando diferenzas NP-G):

- i) os EqEA da mostra demostran ter obxectivos socioculturais en grao superior do que en todo o territorio, revelando un maior compromiso coa súa contorna;
- ii) a combinación do obxectivo de investigación e divulgación científica coa contribución de saberes locais leigos para esa investigación é máis común na mostra, e en especial no Norte de Portugal;
- iii) hai unha maior abundancia de actividades de media e longa duración;
- iv) existe un maior nivel de compromiso dalgúns sectores da poboación e a través de formas máis activas de participación;
- v) a maioría dos casos galegos teñen unha xestión privada, ao contrario do restante territorio transfronteirizo, coa vantaxe dunha maior autonomía sociopedagóxica;
- vi) son comúns estratexias de venda de produtos e oferta de servizos de hostalaría e ocio, como reforzo da actividade convencional de EA, principalmente na mostra galega;
- vii) existe maior diversidade de parcerías;
- viii) hai máis compromiso coa contorna e maior ligazón á poboación local nos casos en que os EqEA teñen proxectos de mellora executados e recoñecementos externos (ex. publicacións científicas e premios);
- ix) verifícase unha maior satisfacción dos educadores e educadoras coa súa profesión do que a totalidade dos educadores, comparando cos datos de Galiza (Escudero, Oliver e Serantes, 2013).

Nunha síntese do conxunto de elementos comúns encontrados dentro da rexión Eixo Atlántico, encóntranse semellanzas entre Galiza e o Norte de Portugal a nivel de ocupación do solo- medio litoral *versus* interior; pasando polas circunstancias externas de contracción económica e seu impacto nos EqEA, até á percepción da desvalorización do papel da EA en xeral e dos EqEA na xestión do territorio. A pesar desas e outras semellanzas, existen tamén diferenzas substanciais, a nivel dos modelos e formas de

xestión dos EqEA, das estratexias educativas, dos tipos de parcerías, do tipo de formación dos educadores ou das estratexias-chave dos responsábeis. É de considerar que esta diversidade, dentro da Eurorrexión, terá a súa orixe, en última análise, nun percurso diverso entre Galiza e Portugal, relativamente ás opcións políticas rexionais e nacionais en materia de educación ambiental.

Tanto nos aspectos positivos como nas dificultades, aqueles fenómenos débense así, a factores internos (ex. modelos de xestión, proxecto educativo, equipo educativo) e a factores da relación co exterior (ex. o perfil e tipo de participación de usuarios incluíndo a comunidade local, parcerías, proxectos de mellora da contorna, redes, participación en planos estratéxicos, para alén das circunstancias sociopolíticas actuais dunha crise económica xeneralizada). Como denominador común ou factor motivador dos propios factores internos e externos, sobresaí a cuestión da crise a nivel da articulación e aplicación de estratexias rexionais e nacionais de educación ambiental. Esta realidade fai reflectir sobre a pertinencia de se afondar o coñecemento sobre as dificultades, posíbeis solucións e leva aínda a valorizar os aspectos fortes no Eixo Atlántico, como modelo para as outras rexións do territorio español e portugués.

Daqueles resultados détécense así, varios elementos demostrativos do impacto social, resultantes tamén da práctica integradora dos aspectos socioculturais nos EqEA (o referido compromiso da poboación; proxectos de mellora da contorna; recoñecemento de experiencias integradoras). Non obstante eses indicios de impacto social elevado, os resultados indican que existe un traballo de fondo e en conxunto por facer e que, máis unha vez, está relacionado coa necesidade de procura dos EqEA polo seu papel na construción de nova orde económica baseada na xestión ambiental local ou xestión do territorio de forma ambientalmente sustentábel (Calvo, 2006), debendo os equipamentos operar con estratexias para realizar as mudanzas necesarias. Nesta liña emerxe a noción de que un dos elementos-chave na maior ou menor integración de aspectos socioculturais e impacto social consiste na valorización da cuestión dos recursos humanos asociados aos EqEA (equipa educativa e restantes colaboradores). Com efecto, a maioría dos fenómenos encontrados de integración relacionados co proxecto educativo e con ligazón do EqEA coa contorna é condicionada pola tipoloxía dos equipos educativos dos casos estudados. A este propósito, e lembrando Mediavilla, García e Sampedro (2006) sobre unha das dificultades que afecta os educadores – o seu illamento - unha das debilidades será precisamente a falta de partillar de experiencias e de espazos regulares de aprendizaxe de calidade e de cooperación.

O proceso de reflexión e auto-redefinición dos equipamentos tórnase así pertinente no momento actual e na nosa perspectiva, como resposta a outro tipo de “crises” como a crise de identidade dos EqEA. Neste punto, seguimos Muñoz-Santos (2002), cando considera que os problemas nos EqEA constitúen unha crise de actitude e de compromiso político, para alén de seren un resultado de receios sociolóxicos. No contexto específico do Eixo Atlántico, tal reflexión non poderá ser allea de varios factores para alén da crise da EA (Meira e Pinto, 2008), entre os caís, o contexto xeográfico que abrangue dous Estados contiguos.

Sexa en que contexto for, Robotom (2012) acrecenta que os desafíos que a EA confronta neste momento constitúen tamén desafíos ás prácticas establecidas e ás estruturas institucionais ligadas a eses participantes. Estes e outros desafíos non deberán facer dispersar a convicción ofrecida por Serantes (2007) de que, desde que se reunían as condicións axeitadas, os EqEA poden ser de facto eficaces dinamizadores sociais. Espérase, así, que este estudo veña a promover a continuidade e amplitude do estudo nunha temática de natureza educativa que debe promover efectos multiplicadores nas comunidades e o desenvolvemento local e rexional.

Potencialidades e práticas de integração das dimensões sociocultural e biofísica em equipamentos para a educação ambiental: estudos de caso do Eixo Atlântico (Norte de Portugal e Galiza)

RESUMO II

Considerando o papel dos equipamentos para a educação ambiental (EqEA) como espaços que favorecem experiências significativas e multidisciplinares, o presente estudo teve como objecto de análise um conjunto de EqEA situados na Euroregião do Eixo Atlântico. O foco da investigação recaiu sobre a análise das potencialidades e práticas de integração, em projetos educativos destes espaços, das dimensões biofísica e sociocultural da realidade com que trabalham. O trabalho foi desenvolvido através do estudo de casos múltiplos, com realização de entrevistas semi-estruturadas a responsáveis de EqEA e a especialistas em educação ambiental. Como elementos determinantes de uma maior ou menor integração, os resultados mostram a existência de fatores internos do funcionamento dos EqEA e fatores inerentes à relação com o exterior, quer na Galiza quer no Norte de Portugal, embora com algumas diferenças territoriais. Além do mais, detetaram-se dois vectores opostos: por um lado, uma série de características que estão mais próximas da realidade do resto do território do Eixo Atlântico e que apontam dificuldades para integrar a dimensão sociocultural em todo o seu potencial e, por outro lado, características reveladoras de um elevado nível de integração e impacto social, que constituem qualidades a promover noutros contextos.

Palavras-chave: equipamentos para a educação ambiental, Eixo Atlântico, integração de aspetos socioculturais, impacto social

ABSTRACT II

Considering centers for environmental education (CEE) as sites that promote meaning and multidisciplinary experiences, this study is focused on a set of CEE located at the Euro-region of Eixo Atlântico. It analyses the potentialities and practices of integrating, in educational projects of those centers, both dimensions biophysical and sociocultural of the reality they deal with. The work was developed by using the methodology of a multiple case study and through semi-structured interviews to directors of CEE and experts on EE. As elements that determine a higher or lower level of integration, the results show the existence of internal and external factors related to CEE functioning, both in Galicia and in the North of Portugal, although there are territorial differences. Furthermore, we detected two opposing vectors: on the one hand, some characteristics that are close to the reality of the rest of the Eixo Atlântico' territory and which point difficulties in integrating the socio-cultural dimension in its full potential and, on the other hand, characteristics that reveal a high level of integration and social impact, qualities to be promoted in other contexts.

Key-words: centers of environmental education, Eixo Atlântico, integration of sociocultural aspects, social impact.

RESUMO II

Considerando o papel dos equipamentos para a educación ambiental (EqEA) como espazos que favorecen experiencias significativas e multidisciplinares, o presente estudo tivo como obxecto de análise un conxunto de EqEA situados na Eurorrexión do Eixo Atlántico. O foco da investigación recaeu sobre a análise das potencialidades e prácticas de integración, en proxectos educativos destes espazos, das dimensións biofísica e sociocultural da realidade coa que traballan. O traballo foi desenvolvido a través do estudo de casos múltiples, con realización de entrevistas semi-estruturadas a responsábeis de EqEA e a especialistas en educación ambiental. Como elementos determinantes de unha maior ou menor integración, os resultados mostran a existencia de factores internos do funcionamento dos EqEA e factores inherentes à relación co exterior, quer en Galiza quer no Norte de Portugal, agora ben, con algunhas diferenzas territoriais. Alén diso, detectáranse dous vectores opostos: por unha parte, características que son máis próximas da realidade do resto do territorio do Eixo Atlántico e indican dificultades para integrar en todo o seu potencial á integración sociocultural e, por outra banda, características reveladoras dun elevado nivel de integración e impacto social e que constitúen calidades a perseguir e a potenciar noutros contextos. Alén do máis, detectáranse dous vectores opostos: por unha parte, unha serie de características que son mais próximas da realidade do resto do territorio do Eixo Atlántico e que sinalan dificultades para integrar en todo o seu potencial á dimensión sociocultural e, por outra banda, características reveladoras dun elevado nivel de integración e impacto social, que constitúen calidades a promover noutros contextos.

Palabras-chave: equipamentos para a educación ambiental, Eixo Atlántico, integración de aspectos socioculturais, impacto social

RESUMEN

Teniendo en cuenta el papel de los equipamientos para la educación ambiental (EqEA) como espacios que pueden fomentar experiencias significativas y multidisciplinarias, en el presente estudio se analizó un conjunto de EqEA situado en la Euroregión del Eixo Atlántico. El foco de la investigación se ha puesto en analizar las potencialidades y prácticas de integración en los proyectos educativos de estos espacios de las dimensiones biofísica y sociocultural de la realidad con la que trabajan. El trabajo fue desarrollado a través del estudio de casos múltiples, con la realización de entrevistas semiestructuradas a los gestores de los EqEA y a expertos en educación ambiental. Como elementos facilitadores de una mayor o menor integración, los resultados muestran la existencia de factores internos de funcionamiento de los EqEA y factores inherentes a la relación con el exterior, que influyen tanto en Galicia como en el Norte de Portugal, aunque con algunos matices y diferencias regionales. Además, se han detectado dos vectores opuestos: por una parte, una serie de características que están más cerca de la realidad del conjunto del territorio del Eixo Atlántico y que señalan dificultades para integrar en todo su potencial la dimensión socio-cultural y, por otra parte, características reveladoras de un elevado nivel de integración e impacto social, que constituyen cualidades a promover en otros contextos.

Palabras-chave: equipamientos para la educación ambiental, Eixo Atlántico, integración de aspectos socioculturales, impacto social

ÍNDICE

Índice de figuras, gráficos e tabelas	25
Introdução	31
Capítulo 1 Enquadramento teórico	35
1.1 Educação Ambiental como instrumento de gestão na perspectiva sociocrítica	35
1.1.1 EA no desenvolvimento social e individual – a participação cidadã	35
1.1.1.1 As implicações do sentido de pertença de lugar	36
1.1.1.2 A importância da integração de saberes	37
1.1.2 A educação ambiental na perspectiva sociocrítica	38
1.1.2.1 O carácter interdisciplinar e transversal da EA	39
1.1.3 EA como um instrumento de gestão comunitária e do território	41
1.2 Os Equipamentos para a Educação Ambiental	44
1.2.1 A avaliação e a qualidade dos EqEA	48
1.3 Potencialidades e dimensões do impacto cultural dos EqEA	52
1.3.1 A importância do contexto biosociocultural dos equipamentos	52
1.3.2 Integração de aspetos socioambientais em EqEA através de abordagens socioecológicas à EA	55
1.3.3 O papel social dos EqEA e formação das equipas educativas	57
1.4 Evolução da educação ambiental e dos EqEA em Portugal e na Galiza	60
1.4.1 A evolução da educação ambiental e dos EqEA em Portugal	60
1.4.2 A evolução da educação ambiental e dos EqEA na Galiza	65
Capítulo 2 Enquadramento do estudo no Eixo Atlântico	73
2.1 A Euroregião Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular	73
2.1.1 Evolução do Eixo Atlântico e características geodemográficas	73
2.1.2 Outras características da Euroregião	76
2.1.2.1 Caracterização bio-geomorfológica e cultural do Eixo Atlântico	76
2.1.2.2 Caracterização socioambiental no Eixo Atlântico	78
2.1.3 Estratégias de atuação do Eixo Atlântico	80
2.1.4 Iniciativas no âmbito de áreas estratégicas	82
2.1.4.1 Iniciativas na área socioambiental	82
2.1.4.2 Iniciativas na área educativa	83
2.1.5 Estado da Arte da educação ambiental e dos EqEA no Eixo Atlântico	85
2.2 Situação geográfica dos equipamentos estudados	90
Capítulo 3 Metodologia	93
3.1 Pressupostos e desenho da investigação	93
3.2 Critérios e processo de selecção dos casos	95
3.3 Procedimentos na recolha dos dados e acesso ao campo	97
3.3.1 A técnica de entrevista	97
3.3.2 Acesso ao campo	99
3.4 Técnica e procedimentos de análise e de apresentação dos resultados	101
3.4.1 A análise de conteúdo	101
3.4.2 A estratégia de apresentação dos resultados	105
3.5 Posicionamento no processo de pesquisa e limitações	105
Capítulo 4 Resultados e discussão	109
4.1 Caracterização geral e política dos EqEA	109
4.1.1 Caracterização quantitativa de elementos gerais e da política dos EqEA	109
4.1.2 Caracterização qualitativa de elementos gerais e da política dos EqEA	116

4.1.2.1	Motivações para a criação dos EqEA	116
4.1.2.1.1	Motivações para a criação dos EqEA na Galiza	117
4.1.2.1.2	Motivações para a criação dos EqEA no Norte de Portugal	118
4.1.2.1.3	Comparação entre as motivações para a criação dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal	120
4.1.2.2	Principais sucessos percecionados	121
4.1.2.2.1	Principais sucessos percecionados na Galiza	123
4.1.2.2.2	Principais sucessos percecionados no Norte de Portugal	124
4.1.2.2.3	Comparação dos principais sucessos percecionados na Galiza e no Norte de Portugal	126
4.1.2.3	Principais dificuldades percecionadas	127
4.1.2.3.1	Principais dificuldades percecionadas na Galiza	129
4.1.2.3.2	Principais dificuldades percecionadas no Norte de Portugal	132
4.1.2.3.3	Comparação entre as principais dificuldades percecionadas na Galiza e no Norte de Portugal	136
4.1.2.4	Formas de gestão de recursos	138
4.1.2.4.1	Formas de gestão de recursos na Galiza	138
4.1.2.4.2	Formas de gestão de recursos no Norte de Portugal	140
4.1.2.4.3	Comparação entre as formas de gestão de recursos na Galiza e no Norte de Portugal	142
4.1.2.5	Prémios ou reconhecimento externo	144
4.1.2.5.1	Prémios ou reconhecimento externo na Galiza	144
4.1.2.5.2	Prémios ou reconhecimento externo no Norte de Portugal	145
4.1.2.5.3	Comparação entre prémios ou reconhecimento externo na Galiza e no Norte de Portugal	145
4.1.2.6	Projetos futuros	145
4.1.2.6.1	Projetos futuros na Galiza	146
4.1.2.6.2	Projetos futuros no Norte de Portugal	147
4.1.2.6.3	Comparação entre projetos futuros na Galiza e no Norte de Portugal	148
4.1.3	Relação entre categorias da caracterização geral e política dos EqEA	148
4.1.4	Síntese da caracterização geral e política dos EqEA	154
4.2	Projeto Educativo	157
4.2.1	Objetivos dos projetos educativos	158
4.2.1.1	Objetivos dos projetos educativos na Galiza	158
4.2.1.2	Objetivos dos projetos educativos no Norte de Portugal	160
4.2.1.3	Comparação entre os objetivos na Galiza e no Norte de Portugal	161
4.2.2	Temas dos projetos educativos	163
4.2.2.1	Temas na Galiza	163
4.2.2.2	Temas no Norte de Portugal	164
4.2.2.3	Comparação entre os temas na Galiza e no Norte de Portugal	166
4.2.3	Tipologias de usuários dos equipamentos	167
4.2.3.1	Usuários na Galiza	167
4.2.3.2	Usuários no Norte de Portugal	168
4.2.3.3	Comparação entre as tipologias de usuários na Galiza e no Norte de Portugal	169
4.2.4	Atividades nos projetos educativos	170
4.2.4.1	Atividades na Galiza	170
4.2.4.2	Atividades no Norte de Portugal	172
4.2.4.3	Comparação entre as atividades na Galiza e no Norte de Portugal	174
4.2.5	Avaliação	174
4.2.5.1	Avaliação na Galiza	175
4.2.5.2	Avaliação no Norte de Portugal	176
4.2.5.3	Comparação entre a avaliação na Galiza e no Norte de Portugal	176
4.2.6	Perceções, conceitos e práticas de EA	178
4.2.6.1	Perceções, conceitos e práticas de EA na Galiza	178
4.2.6.2	Perceções, conceitos e práticas de EA no Norte de Portugal	180
4.2.6.3	Comparação entre as perceções de EA na Galiza e no Norte de Portugal	181
4.2.7	Relação entre categorias do projeto educativo e a situação sociogeográfica dos EqEA	182
4.2.8	Síntese da análise sobre o projeto educativo	189

4.3	Caraterização das equipas educativas	192
4.3.1	Caraterização quantitativa das equipas educativas	192
4.3.2	Caraterização qualitativa das equipas educativas	194
4.3.2.1	Áreas de formação inicial dos educadores	195
4.3.2.1.1	Equipas educativas da Galiza	195
4.3.2.1.2	Equipas educativas do Norte de Portugal	196
4.3.2.1.3	Comparação da formação inicial entre as equipas educativas da Galiza e do Norte de Portugal	197
4.3.2.2	Necessidades de formação dos educadores	198
4.3.2.2.1	Equipas educativas da Galiza	200
4.3.2.2.2	Equipas educativas de Norte de Portugal	201
4.3.2.2.3	Comparação das necessidades de formação entre as equipas educativas da Galiza e do Norte de Portugal	202
4.3.2.3	Opinião sobre o perfil do educador	204
4.3.2.3.1	Perfil do educador segundo as equipas educativas da Galiza	204
4.3.2.3.2	Perfil do educador segundo as equipas educativas do Norte de Portugal	204
4.3.2.3.3	Comparação do perfil do educador entre as equipas da Galiza e do Norte de Portugal	205
4.3.2.4	Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA	206
4.3.2.4.1	Aprendizagens e mudanças segundo as equipas da Galiza	207
4.3.2.4.2	Aprendizagens e mudanças segundo as equipas do Norte de Portugal	207
4.3.2.4.3	Comparação de aprendizagens e mudanças entre as equipas da Galiza e do Norte de Portugal	208
4.3.3	Cruzamento de fatores de influência nas e das caraterísticas das equipas educativas	208
4.3.4	Síntese sobre as equipas educativas	216
4.4	Ligação com o entorno do EqEA	218
4.4.1	Perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental	218
4.4.1.1	Perceção do entorno na Galiza	220
4.4.1.2	Perceção do entorno no Norte de Portugal	221
4.4.1.3	Comparação da perceção do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal	222
4.4.2	Interação com a população local	223
4.4.2.1	Interação com a população na Galiza	223
4.4.2.2	Interação com a população no Norte de Portugal	225
4.4.2.3	Comparação das formas de interação com a população entre a Galiza e o Norte de Portugal	226
4.4.3	Parcerias com entidades e outros projetos de educação ambiental	228
4.4.3.1	Parcerias na Galiza	229
4.4.3.2	Parcerias no Norte de Portugal	230
4.4.3.3	Comparação das parcerias entre a Galiza e o Norte de Portugal	232
4.4.4	Projetos de melhoria ambiental, socioeconómica e cultural	233
4.4.4.1	Projetos de melhoria na Galiza	233
4.4.4.2	Projetos de melhoria no Norte de Portugal	234
4.4.4.3	Comparação dos projetos de melhoria entre a Galiza e o Norte de Portugal	234
4.4.5	Interligação entre EqEA entrevistados	235
4.4.5.1	Interligação entre EqEA na Galiza	235
4.4.5.2	Interligação entre EqEA no Norte de Portugal	236
4.4.5.3	Comparação da interligação de EqEA entrevistados entre a Galiza e o Norte de Portugal	237
4.4.6	Redes regionais, nacionais e internacionais	238
4.4.6.1	Redes na Galiza	238
4.4.6.2	Redes no Norte de Portugal	238
4.4.6.3	Comparação das redes entre a Galiza e o Norte de Portugal	239
4.4.7	Intercâmbios entre o Norte de Portugal e Galiza	241
4.4.7.1	Intercâmbio entre o Norte de Portugal e Galiza no discurso galego	241
4.4.7.2	Intercâmbio entre o Norte de Portugal e Galiza no discurso português	242
4.4.7.3	Comparação entre EqEA do Eixo Atlântico acerca do intercâmbio Galiza-Norte de Portugal	243
4.4.8	Visão dos EqEA como dinamizadores sociais	244
4.4.8.1	Visão dos EqEA como dinamizadores sociais na Galiza	246

4.4.8.2 Visão dos EqEA como dinamizadores sociais no Norte de Portugal	247
4.4.8.3 Comparação da visão dos EqEA como dinamizadores sociais entre a Galiza e o Norte de Portugal	248
4.4.9 Cruzamento de fatores de influência na ligação dos EqEA com o entorno	250
4.4.9.1 Fatores de influência na interação com a população segundo os contextos geográficos e de ocupação do território	250
4.4.9.2 Fatores de influência nos projetos de melhoria do entorno de EqEA	256
4.4.10 Síntese sobre a ligação dos EqEA com o entorno	258
4.5 Discussão dos resultados	261
4.5.1 Influência de fatores geopolíticos e de ocupação do território e da relação do EqEA com o entorno	261
4.5.1.1 Território Português verso Galego	269
4.5.1.2 Tipologias de usuários e formas de interação com a população local	276
4.5.1.3 Outros fatores de relação dos EqEA com o exterior	284
4.5.1.4 Influência da Ruralidade, Urbanidade	287
4.5.1.5 Influência da inserção de EqEA em espaços naturais protegidos	291
4.5.2 Influência da estrutura do projeto educativo	291
4.5.2.1 Articulação dos objetivos, actividades e das perspectivas de EA	295
4.5.2.2 Influência das temáticas	299
4.5.2.3 Influência da avaliação	299
4.5.3 Influência do perfil das equipas educativas	304
4.5.3.1 Relação da formação inicial da(o)s educadora(e)s e do seu percurso	304
4.5.3.2 Perceção de necessidades de formação contínua dos educadores	308
4.5.4 Síntese da discussão dos resultados	311
Capítulo 5 Reflexões finais e Recomendações	315
5.1 Reflexões finais	315
5.2 Recomendações	327
Bibliografia	333
Anexos	343
Anexo I Identificação dos equipamentos para a educação ambiental do estudo	344
Anexo II Critérios para seleção dos equipamentos	352
Anexo III Guião de entrevista aos responsáveis de EqEA	356
Anexo IV Guião de entrevista aos especialistas	359
Anexo V Tabela de níveis de categorias	361
Anexo VI Transcrições das entrevistas aos responsáveis de EqEA	370
Anexo VII Transcrições das entrevistas aos especialistas	542

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Índice de figuras

Figura 1 Quadro concetual da investigação	32
Figura 2 Elementos que definem os equipamentos para a educação ambiental	45
Figura 3 Enquadramento geográfico do Eixo Atlântico na Europa	74
Figura 4 Situação geográfica dos equipamentos de educação ambiental na Galiza e no Norte de Portugal	89
Figura 5 Situação geográfica dos EqEA em estudo	91
Figura 6 Conjunto de fases a concretizar na análise de dados	101
Figura 7 Árvore de categorias da caracterização geral e da política em EqEA do Eixo Atlântico	116
Figura 8 Árvore de categorias das motivações para a criação de EqEA, no Eixo Atlântico	116
Figura 9 Árvore de categorias dos principais sucessos percecionados em EqEA do Eixo Atlântico	122
Figura 10 Árvore de categorias das principais dificuldades percecionadas em EqEA do Eixo Atlântico	128
Figura 11 Visita guiada a um recurso cultural (igreja) do entorno do EqEA	139
Figura 12 Venda de produtos de um EqEA	142
Figura 13 Árvore de categorias do projeto educativo em EqEA do Eixo Atlântico	158
Figura 14 Árvore de categorias dos objetivos dos projetos educativos em EqEA do Eixo Atlântico	158
Figura 15 Atividade sobre o tema da tecelagem tradicional	163
Figura 16 Tema da energia abordado através de um moinho de maré	165
Figura 17 Atividade de jogos populares	171
Figura 18 Laboratório de apoio à investigação e às atividades educativas	173
Figura 19 Reunião de educadores como estratégia de avaliação de uma atividade	175
Figura 20 Árvore de categorias da caracterização da equipa educativa em EqEA do Eixo Atlântico	195
Figura 21 Árvore de categorias sobre a necessidade de formação dos educadores em EqEA do Eixo Atlântico	199
Figura 22 Árvore de categorias sobre as aprendizagens, dos educadores, na e pela experiência em EqEA do Eixo Atlântico	206
Figura 23 Árvore de categorias de ligação com o entorno dos EqEA no Eixo Atlântico	218
Figura 24 Árvore de categorias da perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental em EqEA do Eixo Atlântico	219
Figura 25 Imagem do guia de atividades (antigo moleiro) num moinho de água	223
Figura 26 Livro de registos da actividade pesqueira cedido por um pescador local	225

Figura 27 Árvore de categorias das parcerias com entidades e outros projetos de EA em EqEA do Eixo Atlântico	229
Figura 28 Interligação entre EqEA da Galiza (G), no âmbito de formação das equipas	235
Figura 29 Redes de cooperação no conjunto dos EqEA do Norte de Portugal	239
Figura 30 Projetos de intercâmbio entre EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	243
Figura 31 Árvore de categorias sobre a visão dos EqEA como dinamizadores sociais no Eixo Atlântico	245
Figura 32 Centro de documentação do CEIDA	247

Índice de gráficos

Gráfico 1 Províncias dos EqEA em estudo da Galiza	109
Gráfico 2 Distritos dos EqEA em estudo do Norte de Portugal	109
Gráfico 3 Características geográficas do entorno dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal	110
Gráfico 4 Tipos de ocupação de território do entorno dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal	110
Gráfico 5 Relação da situação geográfica interior/litoral com o tipo de ocupação do solo	110
Gráfico 6 EqEA situados dentro e fora de espaços naturais protegidos, na Galiza e no Norte de Portugal	111
Gráfico 7 Datas de abertura dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal	111
Gráfico 8 Modelos de gestão dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	111
Gráfico 9 Relação do modelo de gestão com a ocupação do território, na envolvente dos EqEA do Eixo Atlântico	112
Gráfico 10 Período de funcionamento dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	112
Gráfico 11 Período de funcionamento dos EqEA o Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território	112
Gráfico 12 Tipologias de instalações dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	113
Gráfico 13 Tipologias de instalações dos EqEA do Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território	114
Gráfico 14 Tipologias de instalações dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	114
Gráfico 15 Barreiras arquitetónicas nos EqEA do Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território	114
Gráfico 16 Número de visitantes nos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	115
Gráfico 17 Número de visitantes nos EqEA em função do tipo de ocupação do território	115
Gráfico 18 Relação das tipologias das instalações dos EqEA no Eixo Atlântico com algumas categorias de análise	149
Gráfico 19 Relação das motivações para a criação dos EqEA do Eixo Atlântico com a localização Interior/Litoral da sua envolvente	150
Gráfico 20 Relação das motivações para a criação dos EqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território (programa NVivo)	150
Gráfico 21 Relação dos sucessos percebidos nos EqEA do Eixo Atlântico com a localização Interior/Litoral da sua envolvente	151

Gráfico 22 Relação dos sucessos percebidos nos EqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território	152
Gráfico 23 Relação das formas de gestão e iniciativas paralelas nos EqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território	153
Gráfico 24 Relação das formas de gestão e iniciativas paralelas nos EqEA do Eixo Atlântico com os modelos de gestão	154
Gráfico 25 Relação dos objetivos do projeto educativo com a localização Interior/Litoral dos EqEA do Eixo Atlântico	183
Gráfico 26 Relação dos objetivos do projeto educativo com a ocupação do território dos EqEA do Eixo Atlântico	183
Gráfico 27 Relação dos objetivos do projeto educativo com a localização dos EqEA do Eixo Atlântico em espaços protegidos	184
Gráfico 28 Relação dos temas do projeto educativo com a ocupação do território dos EqEA do Eixo Atlântico	185
Gráfico 29 Relação das perceções, conceitos e práticas de EA com a ocupação do território dos EqEA do Eixo Atlântico	186
Gráfico 30 Relação entre as perceções, conceitos e práticas de EA e os objetivos do projeto educativo nos EqEA do Eixo Atlântico	187
Gráfico 31 Relação entre os objetivos do projeto educativo e as Atividades realizadas nos EqEA do Eixo Atlântico	188
Gráfico 32 Relação entre as perceções, conceitos e práticas de EA e as estratégias de avaliação do projeto educativo nos EqEA do Eixo Atlântico	189
Gráfico 33 Intervalos de idade dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	192
Gráfico 34 Sexo dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	192
Gráfico 35 Funções dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	193
Gráfico 36 Número de anos dos informantes na função atual em EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	193
Gráfico 37 Número de elementos das equipas educativas dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	194
Gráfico 38 Relação da categoria formação inicial dos informantes com a localização Interior/Litoral da envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico	209
Gráfico 39 Relação das áreas de formação inicial dos informantes com alguns temas de atividades em EqEA no Eixo Atlântico	210
Gráfico 40 Relação das áreas de formação inicial dos informantes com as atividades em EqEA no Eixo Atlântico	211
Gráfico 41 Relação das áreas de formação Inicial dos informantes com os tipos de usuários em EqEA no Eixo Atlântico	211
Gráfico 42 Relação das necessidades de formação com a localização interior/litoral da envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico	212
Gráfico 43 Relação das necessidades de formação com o tipo de ocupação do território envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico	212
Gráfico 44 Relação das Necessidades de formação com a existência de classificação de espaço protegido nas envolventes dos EqEA no Eixo Atlântico	213

Gráfico 45 Relação das áreas de formação Inicial dos informantes com a necessidade de formação em Educação, em EqEA no Eixo Atlântico	214
Gráfico 46 Relação as aprendizagens na e pela experiência dos informantes e as motivações para a criação do EqEA.....	215
Gráfico 47 Relação as aprendizagens na e pela experiência dos informantes e a função do(a) entrevistado(a), em EqEA do Eixo Atlântico	216
Gráfico 48 Tipos de interação da população em função das características geográficas do meio envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico	251
Gráfico 49 Tipos de interação da população em função das características de ocupação do território nos EqEA do Eixo Atlântico	251
Gráfico 50 Resistência da população em EqEA do Eixo Atlântico e do interior, em função do sexo do responsável de EqEA	252
Gráfico 51 Variação das formas ativas mais relevantes de participação da população em função da opinião acerca do perfil do educador	253
Gráfico 52 Relação da categoria de projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico em função do tempo de funcionamento dos EqEA	256
Gráfico 53 Relação da categoria projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico com os tipos de entidades parceiras	256
Gráfico 54 Relação da categoria projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico com a interação com a população	257

Índice de tabelas

Tabela 1 Traços distintivos da EA como recurso e como instrumento de gestão, para a conservação do património natural	43
Tabela 2 Práticas avaliativas mais frequentes em EqEA	50
Tabela 3 Bateria de critérios de selecção dos casos a estudar	95
Tabela 4 Esquema do guião de entrevista aos responsáveis de EqEA	98
Tabela 5 Conjunto de categorias e subcategorias	103
Tabela 6 “Atributos” criados no NVivo	104
Tabela 7 Comparação das motivações para a criação dos EqEA entre a Galiza e o Norte de Portugal	120
Tabela 8 Comparação dos principais sucessos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal ...	126
Tabela 9 Comparação das principais dificuldades entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	136
Tabela 10 Comparação entre as formas de gestão dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal ...	142
Tabela 11 Comparação entre projetos futuros dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	148
Tabela 12 Comparação dos objetivos dos projetos educativos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	162
Tabela 13 Comparação de temas dos projetos educativos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	166

Tabela 14 Comparação de tipos de usuários entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	169
Tabela 15 Comparação de atividades entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	174
Tabela 16 Comparação da avaliação entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	177
Tabela 17 Comparação das percepções, conceitos e práticas de EA entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	182
Tabela 18 Comparação das áreas de formação inicial dos educadores entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	197
Tabela 19 Comparação das necessidades de formação dos educadores entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	202
Tabela 20 Comparação sobre a opinião do perfil do educador entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal	205
Tabela 21 Comparação das aprendizagens dos educadores na e pela experiência nos EqEA entre a Galiza e o Norte de Portugal	208
Tabela 22 Comparação da percepção da situação socioeconómica do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal	222
Tabela 23 Comparação da percepção da situação ambiental do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal	222
Tabela 24 Comparação das formas de interação com a população entre a Galiza e o Norte de Portugal	226
Tabela 25 Comparação das parcerias entre a Galiza e o Norte de Portugal	232
Tabela 26 Comparação dos projetos de melhoria entre a Galiza e o Norte de Portugal	234
Tabela 27 Comparação da interligação de EqEA entrevistados entre a Galiza e o Norte de Portugal	237
Tabela 28 Comparação das redes entre a Galiza e o Norte de Portugal	239
Tabela 29 Comparação entre EqEA do Eixo Atlântico acerca do intercâmbio Galiza-Norte de Portugal	243
Tabela 30 Comparação da visão dos EqEA como dinamizadores sociais entre a Galiza e o Norte de Portugal	248
Tabela 31 Tipos de interação da população em função da localização dos EqEA dentro ou fora de áreas naturais protegidas	254
Tabela 32 Parcerias com entidade e outros projetos de EA em função da localização dos EqEA do Eixo Atlântico em espaços naturais protegidos	255
Tabela 33 Relação das categorias projetos de melhoria do entorno e percepção sobre esse entorno com a visão dos EqEA como dinamizadores sociais	258

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade que envolve a sociedade pós-moderna convoca, cada vez com maior pertinência, os diversos actores das comunidades a desenvolverem debates e pesquisas sobre uma educação ambiental (EA) problematizadora da cultura e valores hegemónicos, assim como de alternativas de resolução dos problemas inerentes a essa complexidade. Além do mais, apesar de vários especialistas defenderem a integração da dimensão sociocultural em EA para uma abordagem mais holística às questões ambientais, estudos demonstram haver lacunas nessa integração e interligação do património cultural e natural, seja em áreas rurais, naturalizadas (ex. espaços naturais protegidos) ou áreas urbanas (ex. recursos naturais na perspetiva do consumo de bens e serviços). Ora, a referida EA integradora de aspetos biofísicos e socioculturais encontra, nas estruturas de âmbito local, como é o caso dos equipamentos para a educação ambiental (EqEA), uma ferramenta particularmente adequada. Com efeito, esses recursos de educação não formal mereceram a nossa atenção por serem unanimemente considerados de dimensão estratégica (próximos da população), facilitando o compromisso no meio social e natural do seu entorno; por potenciarem a abordagem de uma grande variedade de temáticas e metodologias pedagógicas; por permitirem a conjugação da vertente educativa com a vertente de lazer, entre outras dimensões.

As motivações e pertinência da escolha da situação geográfica em estudo – *Euroregião Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular*, que engloba a Região Autónoma da Galiza¹ e a Região do Norte de Portugal - estão relacionadas com vários fatores, nomeadamente, a observação de especialistas sobre a carência de investigação e informação comparada sobre o que acontece em EA nesta área atlântica. Um outro factor decorreu da constatação de que as iniciativas em EqEA de Portugal e da Galiza são focadas maioritariamente na preservação do património natural, em detrimento de metodologias integradoras das dimensões natural/ biofísico e sociocultural local. Considerando igualmente as semelhanças geográficas e culturais entre as duas regiões transfronteiriças do Noroeste Peninsular, torna-se necessário e pertinente o desenvolvimento e intensificação de pesquisas nesta Euroregião, para assim promover uma visão holística das problemáticas socioambientais e para potenciar iniciativas identificativas e disseminadoras de boas práticas a nível local. As investigações levadas a cabo no Eixo Atlântico constituem assim, um pilar na conjugação de esforços para garantir sustentabilidade nesta supra-região.

Nesta sequência e tendo presente o papel dos equipamentos para a educação ambiental (EqEA) como espaços que favorecem experiências significativas e multidisciplinares, o presente estudo teve assim, como objecto de análise, um conjunto de equipamentos situados nesta Euroregião, cuja seleção foi baseada numa bateria de critérios associados ao conceito de integração da dimensão cultural local.

O estudo pretendeu assim investigar casos em profundidade, partindo de um conjunto de premissas ou potencialidades associadas aos EqEA associadas com o aspeto de integração dos aspectos biofísicos e socioculturais locais nos EqEA. De entre as potencialidades e práticas de interligação (património natural-cultural) a auscultar nos EqEA na área galega e portuguesa (norte) incluem-se vários tipos de potencialidades (figura 1):

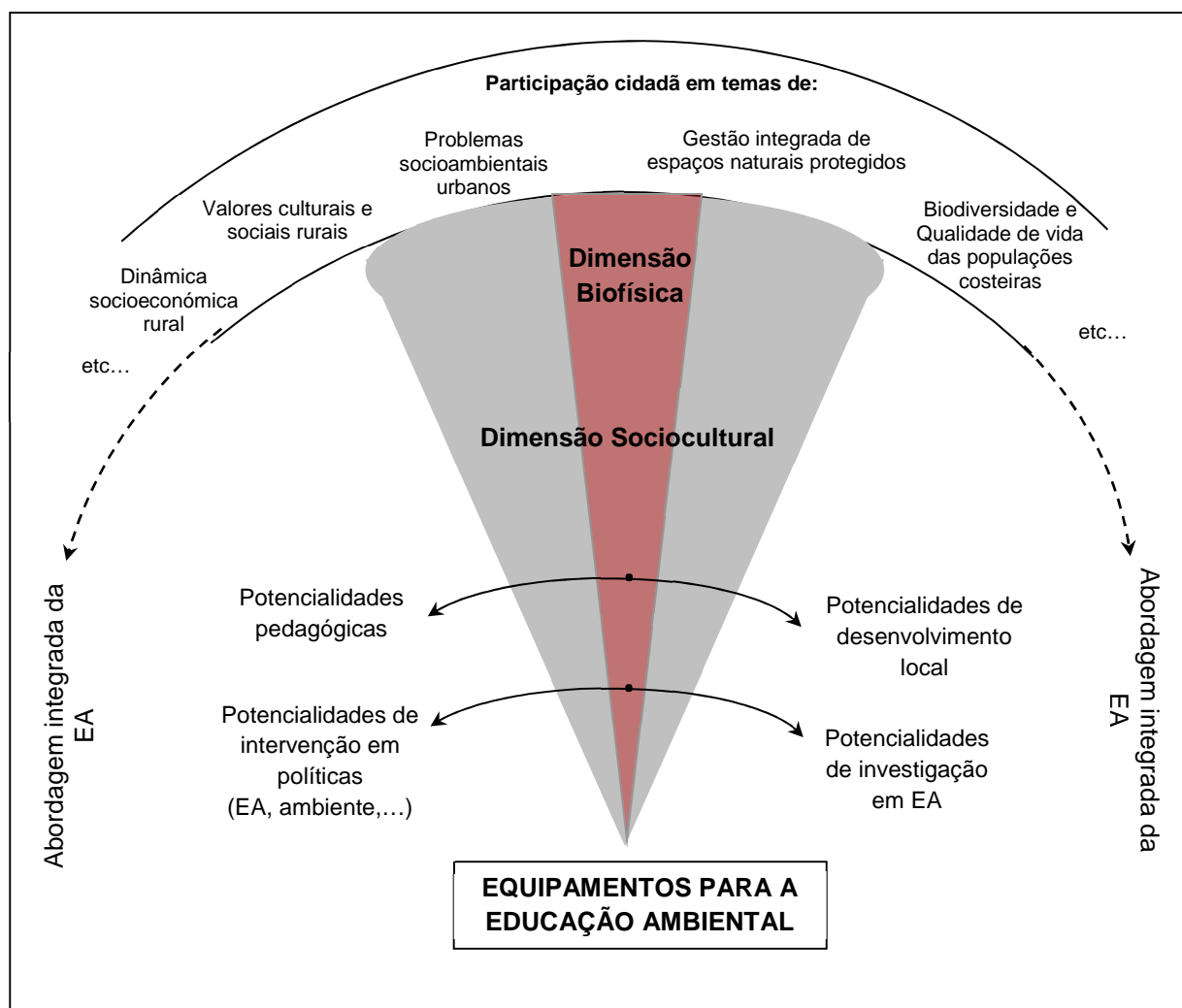


Figura 1 Quadro conceitual da investigação

Pela figura 1 distinguem-se quatro principais tipos de potencialidades que pode trazer a integração de aspetos socioculturais em atividades de cariz biofísica, nos projetos educativos, e portanto as vantagens de uma abordagem tendencialmente holística da EA através deste tipo de recursos de educação não formal.

As referidas potencialidades e práticas de interligação (património natural-cultural) a auscultar nos EqEA da costa galega e do Norte de Portugal (ilustradas no figura 1) serão aprofundadas através dos seguintes aspetos:

- **Potencialidades pedagógicas**, como instrumento de visualização, para todos os públicos/usuários, sobre os ciclos naturais e perturbações a esses ciclos (ex. actividades tradicionais e relação com os processos produtivos atuais, ambiental e socialmente insustentáveis) e como instrumento para uma prática interdisciplinar do currículo, ligando aspectos como a biodiversidade e outros problemas ambientais;
- **Potencialidades de desenvolvimento local**, como factor mobilizador da comunidade; como elemento de reforço de valores de identidade, pertença de lugar e diálogo intergeracional e como motor de participação pública na tomada de decisões relativamente ao património local (ex. em processos de Agenda 21 locais), como ferramenta para a gestão do território e melhoria socioambiental do meio envolvente ao EqEA, seja em meios urbanos, rurais ou espaços naturais (protegidos);

-Potencialidades de intervenção em políticas educativas, ambientais e, especificamente, em estratégias regionais e nacionais relacionadas com a educação ambiental, como complemento à intervenção local, referida no item 2;

-Potencialidades de investigação em educação ambiental, antevendo os EqEA como pólos de experimentação de educação não formal significativa, abertos a todos os segmentos da população.

Deste modo, de entre os fenómenos a analisar, destacamos as dinâmicas de interligação das dimensões locais (valores naturais e culturais) pelos EqEA, as potencialidades e os eventuais obstáculos a essa interligação. A pesquisa foi centrada em vários estudos de caso, de entre o universo de EqEA de todo o território do Eixo Atlântico. Neste âmbito, consideram-se como **objetivos específicos** do estudo:

I-Identificar os factores internos e externos aos EqEA que favorecem e os que dificultam a integração dos aspectos biofísicos e socioculturais e o impacto social desses equipamentos;

II-Auscultar as estratégias pedagógicas e outros elementos do projeto educativo que influenciam os processos de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões biofísica e sociocultural local;

III- Analisar as características do perfil dos usuários, o grau de envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade local de cada EqEA. usuários/comunidade local e implicações no impacto social;

IV- Descrever as representações dos educadores e responsáveis de EqEA sobre a prática pedagógica de uma visão integrada das questões socioambientais;

V- Identificar e caracterizar os impactos sociais da prática integradora dos aspectos socioculturais (efeitos educativos e efeitos sobre a população local) nos casos seleccionados;

VI- Propor estratégias para abordagens integradas em outros EqEA de acordo a perspectiva estudada, incluindo planos de formação e de implementação;

Para a concretização dos objetivos acima enunciados, foi desenvolvido um processo investigativo que inclui a sua descrição e discussão, estando a estrutura do corpo do trabalho organizado em cinco partes ou capítulos.

Desse modo, no **capítulo 1** - enquadramento teórico da investigação - é apresentado o estado da arte no campo da EA e dos EqEA e nos contextos geográficos abrangidos no estudo. A revisão da literatura encontra-se dividida em quatro subcapítulos, dos quais o primeiro é dedicado à Educação Ambiental como instrumento de gestão na perspetiva sociocrítica, incluindo o papel da EA no desenvolvimento social e individual e implicações no sentido de pertença de lugar, e a importância da integração de saberes nesse desenvolvimento. A discussão sobre a prática sociocrítica da EA não podia deixar de incluir o tema da interdisciplinaridade e transversalidade, ainda mais, assumindo a importância da EA como um instrumento de gestão comunitária e do território. A seguir, é introduzido o conceito de equipamento para a educação ambiental e apresentam-se várias perspetivas sobre a vertente destes equipamentos ligadas à avaliação e qualidade. As potencialidades e dimensões do impacto cultural dos EqEA, associadas à integração de aspetos socioculturais aparecem numa terceira parte, aprofundando aqui questões como a

importância do contexto bio-sociocultural dos equipamentos; a importância de abordagens socioecológicas à EA; o papel social dos EqEA e a formação das equipas educativas. Na quarta parte é então descrita a evolução da EA e dos EqEA em cada um dos territórios implicados no estudo.

No **capítulo 2** procede-se ao enquadramento da investigação no contexto do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular. Trata-se, por um lado, de elucidar sucintamente sobre a evolução da entidade desta Euroregião e sobre as suas características geodemográficas, culturais e ambientais. Por outro lado, há uma descrição de estratégias de atuação do Eixo Atlântico, nomeadamente, nas áreas ambientais e educativas; e é apresentado o estado da arte em EA e dos EqEA nesta área da Península Ibérica. Na última parte deste capítulo é ilustrada a situação geográfica dos equipamentos estudados.

A metodologia da investigação é explanada no **capítulo 3**. Assim, numa primeira parte, são apresentados os pressupostos epistemológicos da metodologia adoptada e é descrito o desenho do estudo (qualitativo através do estudo de casos múltiplos). Segue-se a apresentação dos critérios e processo que levaram à selecção desses casos. Os dois subcapítulos seguintes debruçam-se sobre a técnica (entrevista) e procedimentos utilizados na recolha de dados e interpretação desses dados. Por fim é partilhado o posicionamento da investigadora no processo de pesquisa.

Seguidamente, o **capítulo 4** é dedicado à descrição dos resultados e sua discussão, incluindo os dados quantitativos e qualitativos dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal. A descrição encontra-se dividida numa caracterização geral e política dos EqEA, caracterização do projeto educativo e das equipas educativas e na ligação com o entorno do EqEA. A referida caracterização geral e política dos EqEA abrange temas como as motivações para criação dos EqEA; Principais sucessos percebidos; Principais dificuldades; modelos de gestão dos EqEA; prémios ou outras formas de reconhecimento externo e projetos futuros. O item dedicado ao projeto educativo, por seu turno, é caracterizado segundo os tipos objetivos traçados; temas, atividades e metodologias empregadas; tipologias de usuários dos EqEA; avaliação das atividades e ainda as percepções, conceitos e práticas de EA, segundo os entrevistados. Quanto à caracterização das equipas educativas, ela inclui as áreas de formação inicial dos educadores e suas necessidades de formação; a opinião sobre o perfil ideal do educador; e aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA. A seguir, é descrita a ligação do EqEA com o seu entorno que, por sua vez, abrange a percepção do contexto socioeconómico, cultural e ambiental envolvente; os tipos de interação com a população local; as parcerias e redes de cooperação, incluindo a interligação entre EqEA entrevistados e o intercâmbios entre o Norte de Portugal e Galiza; a existência de projetos de melhoria e, por último, a visão dos EqEA como dinamizadores sociais. Na última parte deste capítulo são então discutidos os resultados, contemplando vários aspetos relacionados com os níveis de integração de aspetos socioculturais e de impacto social dos EqEA pesquisados.

Por último, no **capítulo 5**, são apresentadas as reflexões finais sobre a investigação e várias recomendações ou propostas com vista a um maior aprofundamento e desenvolvimento deste tipo de recursos de educação ambiental no contexto do conjunto da Galiza e do Norte de Portugal.

ⁱ A partir deste momento do texto, quando é referido o termo “Comunidade Autónoma” da Galiza queremos sublinhar que a designação, nos normativos atuais, é a de “Nacionalidade Histórica” da Galiza. Com efeito, em 1980, foi aprovado, por referendo, o Estatuto de Autonomia e de personalidade política da Nacionalidade Histórica da Galiza (Sampedro, 2012).

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sendo esta investigação centrada nos equipamentos para a educação ambiental, torna-se essencial caracterizar o estado da arte nos campos da educação ambiental e dos equipamentos propriamente ditos.

A educação ambiental, no contexto da temática principal em estudo, é aqui considerada à luz de teorias que perspectivam esta vertente socioeducativa como um instrumento de gestão do território e como a prática de um modelo sociocrítico. O conceito e elementos constituintes dos equipamentos para a educação ambiental (EqEA), como recurso-chave na presente investigação, são apresentados numa segunda parte, partindo-se a seguir para considerações sobre potencialidades e dimensões do impacto cultural dos EqEA, associadas à integração de aspetos socioculturais. O quarto subcapítulo é então, dedicado à revisão bibliográfica sobre a evolução da EA e dos EqEA em cada um dos territórios implicados no estudo. Todo o enquadramento tem em conta os territórios abrangidos no estudo – A Região Autónoma da Galiza e consequentemente o território espanhol em geral, assim como o território português.

1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA PERSPETIVA SOCIOCRTICA

A educação ambiental é aqui contemplada na perspectiva sociocrítica associada à promoção do sentido de pertença de lugar e à integração de conhecimentos de diversa natureza e origem, como parte do desenvolvimento individual e social, rumo a uma participação cidadã ativa. Como complemento a uma visão pedagógica crítica, enquadra-se a abordagem da educação ambiental como um instrumento fundamental de gestão comunitária e do território.

1.1.1EA no desenvolvimento social e individual – a participação cidadã

A instituição e expansão da educação ambiental (EA), desde meados do séc. XX deve-se à conjugação de vários fatores, nomeadamente, a gravidade crescente dos problemas ambientais, o debate a nível internacional, nacional e local sobre esses problemas e um maior papel atribuído à educação como fator-chave na solução das questões. No entanto, muitas das iniciativas educativas não têm surtido resultados eficazes e visíveis devido à complexidade dos problemas e das soluções a encontrar (Máximo-Esteves, 1998). A falta de eficácia em EA também se deverá a uma crise educativa (Meira, Barba e Lorenzo, 2015) e na ligação com o desenvolvimento individual e social. De facto, como agente nos processos de educação e desenvolvimento, o ser humano tem consciência da forma de estar no mundo, sendo que essa consciência impõe ao sujeito uma prática reflexivo-transformadora que se desdobra na formação de uma prática social (identidade colectiva); uma prática económica (perceção dos meios materiais para o binómio necessidades-fatores de satisfação e dos recursos naturais associados a esse binómio); uma prática política (consciência da capacidade de participar e assumir decisões); uma prática ecológica e uma prática cultural (Caride, Freitas e Callejas, 2007).

Na confluência da educação e do desenvolvimento, cabe a aplicação da vertente da *educação para a cidadania*, com os seguintes eixos principais e sub-dimensões (Carmo, 2014): a) desenvolvimento individual/ pessoal – tendo as dimensões da solidariedade e da autonomia (personalidade, liderança); b) desenvolvimento social, dimensões da diversidade (diálogo intergeracional, complementaridade de género e educação

intercultural; e da democracia (como método e meta). Assim, embora seja difícil de definir o conceito de cidadania ambiental, Gaudiano (2006) considera que ele está vinculado a valores de responsabilidade, compromisso, solidariedade, equidade, a atitudes de identificação e pertença e competências para a participação. Além disso, se a cidadania ambiental se produz a partir das relações entre nós próprios e o nosso ambiente vital, então há que construir e desconstruir modelos de cidadania ambiental consonantes com a realidade de hoje e enquadrá-los numa política ambiental e cultural que permitam melhorar a qualidade de vida pública (Gaudiano, 2006). Para ser viável a prática da cidadania e a coesão social, torna-se assim imprescindível a operacionalização de estratégias educativas e políticas para uma sociedade realmente mais inteligente e mais inclusiva (Carmo, 2014), envolvendo temas como a questão de género, intergeracional e tomando a diversidade como uma oportunidade para um enriquecimento de todos.

Em termos de estratégias, são várias as recomendações internacionais no sentido do acesso à informação e participação (Convenção de Aarhus) e da promoção da EA. Com efeito, concebendo os processos participativos como instrumentos de aprendizagem pessoal e colectiva, então estar-se-á mais perto de fazer com que estes processos constituam ferramentas efectivas de melhoria social e ambiental (Heras, 2006). Não entanto, segundo este autor, as relações entre a EA e a participação ainda são incipientes.

No presente estudo, destacam-se dois fatores iniciais a explorar no desenvolvimento individual e social, para a existência de uma participação cidadã: a existência de um forte sentido de pertença de lugar e a integração de saberes leigos com os saberes técnico-científicos.

1.1.1.1 As implicações do sentido de pertença de lugar

Descrevendo a visão de ambiente como *um lugar onde se vive*, o meio é em si a vida quotidiana, na escola, em casa, no trabalho; e a EA pretende ajudar a redescobrir o “aqui e agora”, com um olhar apreciativo e crítico sobre cada um e sobre o grupo social e suas relações com o lugar em que se vive (Sauvé, 2005). Os projectos com este enfoque podem incluir questões de interação social, saúde, segurança ou o aspecto estético dos lugares. É por excelência uma visão prática da EA que favorece o sentido e sentimento de “pertencer” e o enraizamento.

Para se descobrir a forma como a ligação a um lugar pode influenciar comportamentos ambientais, é necessário reconhecer o “lugar” e como as suas dimensões que agem em consonância umas com as outras. Para além de uma indiferenciação dos lugares, o percurso da EA e dos equipamentos para a EA, descritos mais à frente, também revelam um aumento de iniciativas que tendem a uma “globalização” e desvalorização do que é único e local. Assiste-se, portanto, a uma standardização das experiências, fomentando aquilo que Augé (1994) denomina de *não lugares*, por oposição à noção sociológica de *lugar*, aquela de cultura localizada no tempo e no espaço. Isto é, de locais de identidade relacional e histórica.

A vertente *espacial* dos não-lugares é materializada de várias formas como instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (troços rodoviários, aeroportos...) ou os grandes centros comerciais. Assim, no âmbito educativo, em concreto, também valerá a pena reflectir sobre as mensagens que subtilmente são transmitidas através da uniformização das estratégias, estruturas e práticas em EA. Refletindo sobre o conceito de sentido de pertença de lugar, Vaske e Kobrin (2001) e Ardoin (2004) defendem a existência de quatro dimensões interdependentes para assim se recriar uma compreensão holística de lugar:

i) dimensão biofísica - contacto com um local, como muitas iniciativas de EA que ocorrem num espaço natural;

- ii) dimensão psicológica - com a identidade de lugar e ligação afectiva e dependência de lugar, i.e. ligação funcional;
- iii) dimensão social - a ligação a um lugar físico está fortemente associado a pessoas, experiências e interações sociais e memórias, inclui também a dimensão cultural, i.e. exploração e reconhecimento de símbolos que os grupos sociais usam para produzir e reproduzir narrativas sobre os seus lugares;
- iv) dimensão político-económica - “lugar” como um conceito político, demonstrando estudos que as relações de identidade e poder através do fenómeno de lugar aumentam no caso em que esta dimensão é valorizada.

A pesquisa de Ardoin (2004) sobre o sentido de lugar e comportamento pro-ambiental indica que um elevado sentido e conhecimento de lugar favorece, nos cidadãos, conhecimento, benefícios e novas oportunidades para uma acção social. De facto, reconhecendo a importância da interacção das redes sociais dentro de um ambiente cultural e no âmbito de um certo enquadramento político-social, poderão ser desenvolvidos programas de educação ambiental que relacionem as pessoas com lugares através de um leque de relações e numa diversidade de dimensões.

É nesta concepção multifacetada que a educação ambiental pode estabelecer ligações a lugares sob uma perspectiva alargada, ou seja, pode haver espaço para a denominada pedagogia crítica de lugar (Gruenewald, 2003, McKenzie, 2008 e Orr, 2005). A pedagogia crítica de lugar no contexto da EA é suportada pela tradição da pedagogia crítica e da educação ecológica baseada no lugar, mas procura uma descolagem e reenquadramento desses conceitos, desafiando os educadores a refletirem sobre a relação entre o tipo de educação desejada e os tipos de lugares vividos hoje e das futuras gerações (Gruenewald, 2003).

1.1.1.2 A importância da integração de saberes

Como foi dito anteriormente, para participar é necessário haver informação e poder valorizar-se os diversos tipos de informação ou conhecimentos. Cada pessoa e cada sociedade valoram os conhecimentos disponíveis a partir de uma distinção racional e sensorial para a construção da sua própria identidade social (Caride, Freitas e Callejas, 2007). Deste modo, cada indivíduo assume alguns saberes e formas culturais como válidas, dependendo das circunstâncias contextuais, naturais e humanas e rejeitam outros. Nesta afirmação está implícita a relação entre conhecimento e poder, no controlo dos meios de produção e gestão de uma sociedade (Caride, Freitas e Callejas, 2007). Tal poder, nas sociedades contemporâneas ditas “desenvolvidas”, é associado à visão do modelo de desenvolvimento social e político dominante associado a fenómenos como a globalização, cujo bem-estar das pessoas é medido em termos do sucesso económico. Os saberes tradicionais ou leigos podem assim ser válidos ética, ecológica e culturalmente mas pouco úteis para esse paradigma social hegemónico. Isto é, o poder político e suas políticas sobrevalorizam habitualmente os argumentos racionais em detrimento do sentido de lugar e de comunidade da população - aspetos cognitivos e emocionais (ligação emocional a pessoas e lugares) (Moran e Rau, 2014).

Apesar do modelo hegemónico, existe ainda uma dualidade entre sociedades modernas (ou desenvolvidas por terem aplicado de forma eficiente os conhecimentos adequados) e sociedades tradicionais (vistas como atrasadas com o funcionamento baseado em conhecimentos “inadequados” e em racionalidades leigas) (Caride, Freitas e Callejas, 2007). As *racionalidades leigas* reportam-se assim, a conhecimentos e lógicas de ação que circulam na vida social. Segundo Alves (2015), referem-se à forma como os sujeitos constroem significados e sentidos para os fenómenos da experiência, tendo como

referência a ordem social e cultural e convocando as múltiplas dimensões onde a vida se desenrola (o natural, o mágico-religioso, o sociopolítico, etc.).

Situando especificamente os desafios da conservação da biodiversidade, é necessário, em primeiro lugar, considerar as perspectivas científicas e especialistas, mas para a sua compreensão, interpretação e promoção estar ciente da pluralidade externa do conhecimento, também é fundamental o conhecimento leigo, tradicionalmente rejeitado por alguns setores da comunidade científica (Alves *et al*, 2013a).

A “tradição”, no seu sentido geral, parece estar aos poucos a ser recuperada e alimentada pela corrente crítica da modernidade e pela revalorização de aspetos locais/regionais, podendo assim, contribuir para a transformação num modelo de vida mais humano e menos instrumental (Caride, Freitas e Calejos, 2007). A década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) 2005-2014, que agora finda, trouxe uma esperança nesse sentido, pelo que o balanço final ajuizará novas possibilidades. Nas linhas de acção da DEDS sublinhava-se a necessidade de uma EDS que valorizasse o papel dos atores-chave no desenvolvimento das suas iniciativas, sendo que a dimensão cultural também deve estar presente (ex. experiências das culturas das minorias, com as suas contribuições originais e importantes para o *desenvolvimento sustentável*). À parte de considerações sobre os usos que se têm dado ao conceito de desenvolvimento sustentável, as aspas pretendem apenas assinalar o carácter polémico e muitas vezes referido como ambíguo deste termo. Embora neste trabalho não caiba discorrer sobre a distinção entre termos epistemológicos e práticas de uma *educação ambiental*, *educação para o desenvolvimento sustentável* ou *educação para a sustentabilidade* e pertinência de cada modalidade pedagógica, “para esse desenvolvimento aspira-se que a educação ambiental se implique em processos mais transcendentais de mudança pessoal e social” (Caride e Meira, 2004: 208). Isto é, espera-se que a educação ambiental seja uma educação global sob uma perspectiva menos ingénua e que convoque múltiplos saberes para uma sociedade mais consciente e responsável.

1.1.2 A educação ambiental na perspectiva sociocrítica

A perspectiva sociocrítica da EA pressupõe que os problemas ambientais são construções sociais. Robottom (1995) apresenta esta noção cujo conjunto de significados toma diferentes contornos consoante os interesses humanos, em contraponto com a visão tradicionalista de que os problemas ambientais são fenómenos físicos para elaborar diagnósticos. Nesta linha, Caride e Meira (2004:243) expõem que:

(...) na medida em que a crise ambiental não é ideologicamente neutra nem alheia a interesses económicos ou sociais, a praxis educativa tão pouco o pode ser.

Em termos de processos educativos da EA, em evolução desde a década de 70 do Século XX, alguns especialistas consideram suficiente a co-existência dos três processos educativos da EA, para um desenvolvimento holístico do indivíduo: uma visão *positivista* da EA (conhecimentos *sobre* o ambiente), uma visão interpretativa (atividades *no* ou *através* do ambiente contemplando a interdisciplinaridade) e uma abordagem crítica (acção *para* ou em prol do ambiente), tendo como base as “influências formativas ou experiências de vida significativas que os indivíduos trazem para as suas futuras aprendizagens” (Palmer, 1998: 270). No entanto, conforme Caride e Meira (2004) e Sauvé (2005) refletem, ao se associar a EA à capacidade para a acção, ao tratamento do conflito, à justiça social e à sustentabilidade ecológica (observação do desenvolvimento humano), a complementaridade entre essas dimensões da educação torna-se insuficiente. Então, mais

que uma educação *sobre, no* ou *para* o ambiente “o objecto da educação é de facto, fundamentalmente, a nossa relação com o ambiente” (Sauvé, 2005: 317).

Torna-se, assim, cada vez mais premente que a educação se apresente como uma prática política capaz de promover a transformação social baseada em valores e capaz de promover o pensamento crítico e acção, sugerindo Caride e Meira (2004) para esse caminho, a conjugação de determinadas características educativas:

a) educação política – a EA é concebida como uma prática social e crítica, mediatizada pelas realidades políticas, económicas e históricas em que situa essa prática (ex. movimento da *Ecopedagogia/ Pedagogia da Terra* e a pedagogia desenvolvida por Freire (2001) - a *Educação Popular*;

b) educação humanista - o objecto da educação não é o “ambiente” mas sim as pessoas e as relações que os grupos sociais estabelecem com o seu ambiente (comunidade);

c) educação dialética - sendo os problemas ambientais fenómenos de natureza dialética que afetam a definição de concepções culturais (ex. sistemas de produção), a acção educativa deve também questionar as representações sociais presentes nessas concepções, através de metodologias como a interdisciplinaridade;

d) educação problematizadora -deve questionar as realidades ambientais revelando as contradições e conflitos de interesse, de valores, de poderes, de racionalidades para explorar a praxis inspirada por novos modelos de pensamento;

e) educação ética e moral – baseia-se numa ética da igualdade, solidariedade e bem comum e num conhecimento integral (oposição ao dualismo cultura-natureza) (ex. movimento da *Ecologia Profunda*, *ética dos mínimos* e o modelo antropocentrismo débil, este último com uma solidariedade sincrónica – homens e mulheres no presente – e solidariedade diacrónica – com aqueles e aquelas que existam no momento futuro);

f) educação pedagogicamente social; a resposta à crise ecológica constrói-se socialmente exigindo mudanças nas relações dos seres humanos entre si, em qualquer âmbito geográfico (local, regional ou global). A EA como prática educativo-social tem implícita uma contextualização e problematização levando à participação através do desenvolvimento individual e colectivo para/ na acção;

g) educação comunitária para além de promover o reencontro das comunidades consigo mesmas, responsabiliza e compromete as comunidades locais no processo de transformação social, a “natureza” transforma-se num património cultural e num projeto comunitário e os processos educativos contribuem para a gestão comunitária ou do território, numa integração das dimensões espaciais micro e macro.

Nesta sequência, seguimos Sauvé (2005) quando afirma que o educador deve ter em conta as diversas facetas e modelos complementares de encarar o ambiente: como natureza; como recurso; como um problema; um sistema; biosfera; território entre povos indígenas; paisagem; a faceta de projecto comunitário; do ambiente como um lugar em que se vive; entre outras óticas.

1.1.2.1 O carácter interdisciplinar e transversal da EA

A dimensão dialética da EA, anteriormente mencionada, é problematizadora potencializando a contradição como potencialidade metodológica (estratégias interdisciplinares e transversais para analisar pólos dialéticos, ex. interpretação ecobiológica *versus* sociocultural) e como potencialidade prática (ex. mostrar as forças e debilidades de determinadas experiências sociais e aprofundar iniciativas baseadas em novos modelos de pensamento (Caride e Meira, 2004). As estratégias interdisciplinares justificam-se pois nesta lógica o ambiente é assumido como uma entidade hipercomplexa e

multidimensional, requerendo, por um lado, a análise de todas as variáveis e relações de interdependência, à semelhança da teoria dos sistemas de Capra (2005).

A prioridade de uma abordagem interdisciplinar e transversal era já enquadrada num dos princípios da Declaração de Tbilissi, de 1977 (Martín-Molero, 1996): a EA deve ajudar a compreender a importância da interdependência ecológica, social, económica e política no meio rural e urbano. Tanto em Tbilissi como já na Conferência de Estocolmo, em 1972, a EA era tida numa perspectiva de carácter permanente, devendo ser dirigida a todas as idades, níveis de escolarização e níveis sociais através, quer da educação formal, quer da educação não formal. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e para a Responsabilidade Global, elaborado a partir da Cimeira Paralela do Rio, em 1992, também emanavam princípios da interdisciplinaridade e transversalidade (Cascino, 1999: 57):

A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o Universo de forma interdisciplinar.

Segundo esta abordagem, no ensino individual e colectivo os processos cognitivos devem ser interligados com a acção, a vontade e o afecto (Caduto, 1993). Esta lógica integrada e transversal aplica, assim, o princípio da recreação e internalização dos significados, percepções e conhecimentos externos e sociais.

Aprofundando a importância da transversalidade, Diaz (1995) sugere a interligação de três dimensões deste conceito em EA: a dimensão conceptual que se pode resumir à integração dos sistemas Biosfera e Sociosfera; a dimensão institucional, derivada da dimensão conceptual e que é concretizada pela implementação de estratégias e, por último, a dimensão pedagógica. Esta dimensão que, deverá ser desenhada a partir das dimensões anteriores, tem por objectivo fomentar nos futuros cidadãos princípios, valores e atitudes que estão na base da EA sendo, por isso, um vector mais difícil e delicado de implementar e com resultados visíveis, apenas, a médio e longo prazo. Acerca da dimensão pedagógica, referimo-nos à transversalidade entre espaços de educação formal (integrada no sistema educativo) e não formal (programas extra-escolares dirigidos a crianças, jovens ou adultos) e ainda a educação informal (ações educativas “não intencionais” e sem métodos sistemáticos como a publicidade). Especialmente no público escolar e famílias, estas vertentes estão relacionadas entre si, mesmo que não explicitamente e nesse sentido, seguindo Trilla (1998), o carácter “formal e “não formal” não provém tanto do recurso em si, mas sim de quem o utiliza.

É neste enquadramento que a educação permanente, “ao longo da vida” ou tendencialmente de educação de adultos aparece como marco geral da educação não formal (Trilla, 1998). Também neste âmbito, e na relação da educação não formal com o ócio (de adultos, jovens e crianças) é importante ressaltar o papel crescente das vertentes de educação de tempo livre e da animação sociocultural. Como sublinha Trilla (1998: 81), a tarefa pedagógica do ócio não é ocupar o tempo livre através de actividades de formação e instrução mas sim potenciar o carácter educativo do próprio ócio; potenciar “uma maneira de estar no tempo” através do desfrute e da autonomia. A vertente da animação sociocultural, por seu turno, surge como fenómeno de recuperação dos movimentos da cultura popular (ex. organização de festas populares; criação de centros comunitários ou casas da cultura; ações de reivindicação social) e como um conceito distinto da mera difusão cultural (de natureza passiva) (Trilla, 1998).

A transversalidade pedagógica ou educativa também se dá no encontro entre a educação ambiental e de outras “educações” transversais. Tais “educações” englobam vertentes como a educação para a saúde, educação para o consumo; educação intercultural

e para os direitos humanos; educação para a paz; educação para o desenvolvimento; e devem estar em sintonia transversal com o desenvolvimento global das sociedades (com “desenvolvimento” diferente de “crescimento”) obtendo, dessa forma, visões complementares e interdependentes de uma mesma realidade.

1.1.3 EA como um instrumento de gestão comunitária e do território

Neste item parte-se da premissa da educação como um instrumento social, que se soma à comunicação e à participação e que, ao atuar numa determinada comunidade, ela se torna numa ferramenta indispensável na gestão dos territórios. Nesta lógica, a racionalidade ambiental promove microestruturas; redes descentralizadas, devendo a maioria das iniciativas de EA ser construídas desde, com e para as comunidades locais (Caride e Meira, 2004). Cabe assim, à EA expandir a compreensão entre os modelos de produção, o consumo e os problemas, contemplando os diversos interesses sociais em jogo e os motivos políticos implícitos. Tomando a EA especificamente como uma educação comunitária, ela deixa de ser uma educação considerada “não formal” ou com falta de identidade,

(...) pelo contrário reclama-se “formal” e significativamente constituída nos cenários sociais e nas práticas pedagógicas, com objetivos e métodos, conteúdos e atores, estratégias e experiências (Caride e Meira, 2004: 272).

Neste âmbito, a visualização do ambiente como um projeto comunitário implica viver e trabalhar em conjunto, nomeadamente, em comunidades de aprendizagem e de prática (Sauvé, 2005). E para além de criticar o sistema, a EA deve preocupar-se em “como” realizar as mudanças necessárias (Calvo, 2006). Trata-se de procurar o seu papel na construção de nova ordem económica baseada na gestão ambiental local ou gestão do território de forma ambientalmente sustentável. A gestão ambiental deveria tornar-se então mais participativa e num processo igualmente de aprendizagem permanente. Nesta perspectiva, beneficia-se o plano de atuação espacial do tipo local (resolução de problemas concretos no seio das comunidades - num bairro urbano, numa aldeia, ou num espaço natural protegido) e plano temporal de longo prazo, em termos de mudanças socioambientais. Trata-se de melhorar a gestão através de instrumentos sociais, e da integração de aspetos socioculturais em estratégias como as Agendas 21 locais ou estratégias de biodiversidade. Assim, à crítica e confrontação deverá somar-se medidas de colaboração, integrando a EA na realização as políticas de gestão concretas, ainda que este passo seja mais difícil de concretizar (Calvo, 2006).

Sendo as actividades de EA eminentemente políticas, o trabalho deve ser desenvolvido desde dentro das instituições e desde as diversas políticas sectoriais. No entanto, seguindo Calvo (2006), a EA realizada pelos organismos de educação ambiental e organizações ecologistas prima tendencialmente por actividades dirigidas para fora, especialmente para o sistema educativo e usadas por vezes como forma de visibilidade das próprias entidades. Simultaneamente, Heras (1997) explana que abundam programas educativos e publicações que incentivam à transformação dos cidadãos em cidadãos ecológicos mas faltam programas que incentivem e capacitem para a participação em projectos comunitários de melhoria do meio local. Os programas tendem a definir “o que se deveria fazer”, no entanto não promovem a reflexão profunda sobre do mundo real do dia-a-dia e suas implicações socioambientais. O desafio deve assim ser o de promover o “saber-fazer” e também o sentido da responsabilidade implicado na acção local.

Podem-se sublinhar outros fatores, que têm dificultado o desenvolvimento da EA como instrumento social: i) muitas vezes os educadores ambientais têm estado longe da

problemática concreta da gestão, de resolução de problemas dos outros como processo de integração de saberes (Calvo, 2002); ii) no fator “comunicação”/ educação põe-se muito mais ênfase nos conteúdos do que no sentido da aprendizagem e na integração dos processos educativos, pelo que reverter a situação, segundo (Calvo, 2006), implica também colaboração; iii) existem estratégias de preservação de recursos naturais e movimentos ecologistas que separam a participação da educação, pelo que os educadores ambientais poderiam contribuir para a integração destes elementos (Calvo, 2002).

Sendo o ambiente um objecto compartilhado e complexo, torna-se essencial aprender ferramentas como a argumentação, escutar, comunicar-se através de diversas áreas do saber (científicos, experiência, tradicionais, etc.) para explorar a educação para a cidadania e democracia. Neste modelo, a acção local está em contínuo diálogo e sequência com a reflexão crítica, fazendo uso efectivo da investigação-ação, à semelhança do modelo bio-regional de educação ambiental (Sauvé, 2005) que privilegia o singular de cada comunidade. Também para potenciar a sua eficácia, a actuação comunitária deve cumprir uma série de condições para ter um carácter educativo (Heras, 1997): i) deve ser interessante para os participantes (compreensível, abordável, gratificante); ii) deve ser ambientalmente significativa; iii) deve favorecer a qualificação pessoal; 4) deve implicar alguma responsabilização individual. Com estas condições, a educação orientada para a acção, trabalhando sobre as temáticas próximas e exequíveis estará também a fomentar uma coerência pedagógica. Para que a mudança social se possa dar, Calvo (2002) propõe não só iniciar-se por temas e programas actividades mais fáceis para motivar as comunidades, mas também que os destinatários dos programas obtenham benefícios das ações realizadas, benefícios que podem ser económicos ou de outro tipo. Ao mesmo tempo, as questões ambientais que afectam directamente as comunidades, tanto urbanas como rurais, podem servir para dinamizar processos de formação e inclusivamente para desenvolver as finalidades do trabalho social (Colom, 1998). Dessa forma, o ambiente poderá ser o objecto sobre o qual se promove uma intervenção tanto educativa como sociocomunitária.

Para essas finalidades torna-se fundamental o conhecimento mútuo e a colaboração entre pessoas da área educação e os organismos de gestão ambiental (técnicos das diversos departamentos das administrações, os sectores produtivos e grupos sociais e ecologistas) construindo uma nova relação que gere confiança (Calvo, 2002, Mediavilla, García e Sampedro, 2006). Além disso, para converter os gestores em destinatários de um programa de EA, será adequado usar modelos complementares de aprendizagem numa espiral de ação-reflexão-ação em diferentes fases desse programa, como argumenta Calvo (2006). Assim, Mediavilla, García e Sampedro (2006) propõem alguns fatores-chave a ter em conta na integração desses e de outros modelos de educação na gestão ambiental: a) um diagnóstico de partida como ferramenta em todas as fases da intervenção, que inclua também os aspetos sociais; b) projetos e planos com elevado índice de participação em todo o processo; c) aproximação entre gestores e educadores para uma reflexão conjunta através de redes formais e informais para gerar novos projetos; d) introdução da EA em sectores e entidades que normalmente estão distantes; e) a flexibilidade, também própria à filosofia dos processos participativos, ocupando a avaliação contínua dos processos um lugar de destaque.

Relativamente à gestão de territórios específicos como os espaços naturais protegidos (ENP), já a Estratégia Mundial para a Conservação, de 1986, indicava como pontos de apoio, a participação e a educação, e especificamente (Cid, 2006): i) apelava para a adequação das atuações aos diferentes atores; não privilegiar só o público escolar mas, nomeadamente as comunidades mais afectadas pelos projetos de conservação; ii) introduziu a necessidade de integrar a EA na gestão (projetos de conservação e de

aproveitamento dos recursos); iii) introduziu a necessidade de se utilizar os recursos do entorno e a criação de equipamentos específicos para a educação ambiental (EqEA); iv) denunciava a falta de programas contínuos de EA, não devendo os programas ser uma finalidade em si mesmo mas sim parte de um processo de longo prazo; v) assinalava a necessidade de uma EA baseada nas percepções das pessoas mais do que no conhecimento de especialistas.

Não obstante a criação linhas estratégicas oficiais incluindo de EqEA, para que a EA promova mudanças de comportamentos relativamente aos ENP, Meira (1999: 108) recomenda que as atuações educativas vão para além da informação sobre os valores naturais e que apresente modelos de comportamento e experiências que levem à responsabilização e compromisso dos visitantes e residentes na conservação da biodiversidade e “que compreendam a transcendência social, económica e ambiental da mesma”. Nesta sequência, cada vez mais se assume como necessária a conjugação da conservação de recursos naturais, com o desfrute dos visitantes e com o desenvolvimento socioeconómico da zona, encarando os espaços naturais como “cenários sociais” (Cid, 2006: 137) e não como “santuários naturais”. A tabela 1 resume o debate entre esses dois enfoques diferentes, que reflectem o estado da EA, nomeadamente, no contexto da conservação do património natural.

Tabela 1 Traços distintivos da EA como recurso e como instrumento de gestão, para a conservação do património natural (Fonte: Cid, 2006)

Diferenças das perspetivas	EA como recurso	EA como instrumento de gestão
Principais âmbitos de intervenção	Áreas protegidas	Espaços naturais em geral
Principais destinatários	Público escolar; público em geral	Agentes decisórios; interessados diretos
Finalidades das atuações educativas	Conseguir mudanças nas condutas individuais, a partir do conhecimento e compreensão do funcionamento dos sistemas naturais	A EA mais um instrumento para gerir e conseguir um uso racional dos recursos naturais, mas não suficiente por si mesma
Objetivos	Sensibilização	Capacitação para a gestão; promoção de condutas ambientais
Conteúdos relevantes	Funcionamento dos ecossistemas	Conservação e desenvolvimento sustentável; uso racional
Atividades prioritárias	Itinerários; interpretação	Ações planificadas e vinculadas à gestão, comunicação persuasiva, voluntariado
Conceção dos espaços naturais	Santuários “naturais”	Cenários sociais
Conceção da gestão dos espaços naturais	Enfoque técnico, gestão da flora e fauna, conservação	Enfoque social, gestão de interesses e conflitos, sustentabilidade
Conceção dos educadores ambientais	“Missionários”	Profissionais
Conceção do ambiente	Natureza = ambiente	Conceção holística do ambiente
Conceção da urgência histórica	Os alunos irão mudar o mundo, amanhã	Não há tempo. Provavelmente os alunos de amanhã atuarão de igual forma que os de hoje

Para a presente investigação partiu-se da coexistência das duas realidades patentes na tabela 1, não só em contextos de espaços naturais como também em espaços fortemente antropizados (ex. cidades). Assim, não terá sentido falar da finalidade da educação “para o desenvolvimento sustentável” ou “para a sustentabilidade” se continuarmos sem contar com a população local e sem desenvolver esta vertente educativa como um instrumento social (Calvo, 2006).

A esta altura torna-se pertinente aclarar os termos comumente usados de “população local” ou “comunidade local”, seja em contextos de espaços urbanos, rurais ou “naturais”. Segundo Cid (2006), um dos desafios conceituais que a educação ambiental

deve enfrentar é precisamente a prática da dicotomia entre a concepção não específica de “população local” e uma segmentação dos públicos, usuários ou destinatários. A segmentação torna-se importante na medida em que um programa de EA deve ter em conta as percepções, preocupações e os interesses dos distintos atores e não apenas contemplar dois grupos genéricos (público escolar; público em geral). Assim, os segmentos de usuários ou destinatários locais incluem, nomeadamente, os interessados diretos que são os proprietários e usuários do lugar, i.e. com interesses e direitos diretos (ex. usuários locais como os agricultores, proprietários de casas e moradores directamente afetáveis por intervenções locais (famílias); empresas turísticas e de outro tipo; usuários não locais (ex. turistas). Outros segmentos da população abrangem os agentes decisórios ou decisores (entidades administrativas locais, estatais e autonómicas (Estado Espanhol); organizações (associações locais de desenvolvimento; igrejas; fundações, cooperativas, sindicatos; ONGA); instituições de ensino e investigação (nível básico, secundário e universitário, incluindo a formação profissional); e a população em geral que inclui pessoas com conhecimentos sobre o uso e gestão tradicional do meio (Cid, 2006).

Ainda sobre a importância do enfoque comunitário e no território da EA, é de destacar um dos objetivos da década da EDS como o de recuperar oportunidades perdidas para educação na formação integral das pessoas e das comunidades (CNU, 2006). O decálogo foi sujeito a revisões intermédias em termos de oportunidades dos processos de EDS, como sucedeu em 2009, nomeadamente, através da análise de estudos de caso (programas de EDS) de diferentes países e regiões do Mundo, liderada por Tilbury (2011). Apesar de a autora considerar a ESD ainda pouco estudada e com fracas evidências, a análise identificou elementos-chave no enquadramento de boas-práticas. Assim, destacaram-se, no contexto da gestão do território, os processos de colaboração e diálogo (incluindo multi-decisores), diálogo intercultural e processos de aprendizagem ativa e participativa.

Em síntese, há que “democratizar a gestão, convertê-la num exercício de aprendizagem” (Calvo, 2006: 11), através de compromissos e de cumplicidades que possam contrariar barreiras ou indiferenças rumo à sustentabilidade socioambiental. Para este trabalho, parte-se então, da necessidade de diálogo entre uma EA sociocrítica (nas suas várias dimensões) e a capacidade de intervenção concreta na gestão do território, numa lógica de investigação-ação e de contração-expansão a longo prazo/ espaço.

1.2 OS EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Instalações como centros de interpretação e de educação ambiental têm ganho crescente relevo nas últimas décadas, demonstrado pela diversidade de iniciativas existentes. Os *equipamentos para a educação ambiental* (EqEA) ou, de acordo com Cid (1998), EpEA ou EEA, estão incluídos na designação de recursos ou instrumentos de corpo físico, intelectual ou metodológico que facilitam a consecução dos objetivos da EA (Serantes, 2006a). Daí que devem ser parte do processo educativo e não um fim. Neste entendimento seguimos García e López (2006) na afirmação de que, nos EqEA se encontra um instrumento em contínua reciclagem e evolução, na construção da mudança de atitudes e valores. E, neste sentido, configuram do ponto de vista axiológico, uma nova relação ética entre o ser humano e a complexidade ecossistémica de que faz parte. Para além de se apresentar como um instrumento, este tipo de recursos pode constituir um efectivo mediador entre os aspetos pedagógicos teóricos e os aspetos práticos ou de intervenção social. A atribuição do papel de mediação vai de encontro à classificação atribuída por Serantes (2011) aos EqEA, como fazendo parte de recursos personalizados de EA a par, por exemplo, com actividades de formação, instalações nas escolas, centros de visitantes ou de interpretação. Tal classificação distingue-se dos recursos não personalizados (ex.

publicações, cadernos de campo, centros de documentação, exposições permanentes ou itinerantes, painéis, jogos, audiovisuais) e de recursos do entorno (o meio imediato, a planificação do território ou a problemática socioambiental). Os recursos poderão ainda ser tão diversos como: a) recursos específicos de EA (centros de EA, quintas pedagógicas, etc.); b) relacionados com a gestão ambiental e também com fins educativos (estações de tratamento de águas residuais (ETAR), centros de gestão de resíduos sólidos; parques eólicos, espaços protegidos, etc.); c) instalações em meios naturais ou construídos (museus etnográficos, etc.).

No presente estudo a denominação de equipamentos para a educação ambiental (EqEA) é tomada, formalmente, como se tratando de um conjunto de iniciativas heterogéneas de educação não formal (Serantes, 2005) ou recuperando uma das primeiras definições propostas, um EqEA é (Gutiérrez, 1995: 24):

(...)todo o espaço arquitectónico extra-escolar dotadas de infraestruturas suficiente para desenvolver actividades que sirvam os fins e propósitos da educação ambiental de acordo com um modelo pedagógico marcadamente não formal.

Esta definição correspondia, nos primórdios desta área da EA, a designações diferentes da atual – EqEA: “equipamentos escolares” de Cid (1998) e “equipamentos ambientais” de Gutiérrez (1995). Não obstante, na actualidade, autores como Novo (2005) também preferem outro termo - “centros de educação ambiental” (CEA). Sobre esta última proposta e, concordando com Serantes (2011), o termo parece confuso porque existem muitos EqEA com o nome de “centro de educação ambiental”, pelo que os CEA constituem uma das tipologias e não o “guarda-chuva” global de todas as tipologias de “equipamentos”.

As iniciativas, que incluem os centros e instalações, obedecem a vários critérios ou elementos que, por sua vez, estão interligados entre si, como se observa na figura 2:



Figura 2 Elementos que definem os equipamentos para a educação ambiental (baseado em vários autores)

A proposta apresentada na figura 2 é baseada nas contribuições dos seguintes especialistas: Cid (1998), Gutiérrez (1995), Llamas (2008) e Serantes (2011), através dos seus trabalhos no âmbito do território espanhol; assim como de Barracosa (2004), com o primeiro estudo sobre o universo dos equipamentos em Portugal. Reportando ao contexto geográfico do Eixo Atlântico, também se recolhe o conceito ilustrado de Serantes e Barracosa (2008).

Descrevendo brevemente a ilustração acima, com incidência à obra de Serantes e Barracosa (2008), há que salientar sete elementos principais que constituem um EqEA:

- Instalações (fixas ou móveis) criadas ou adaptadas com finalidade e objectivos próprios da educação ambiental;
- Existe um projecto educativo documentado e divulgado, onde se encontram sistematizados os programas e actividades oferecidas;
- O projecto é desenvolvido por uma equipa educativa, estável e profissionalizada, em número suficiente para o desempenho das actividades;
- A equipa dispõe de uma série de recursos materiais, humanos e metodológicos criados para a execução e avaliação das actividades;
- O equipamento segue um modelo de gestão coerente com a sustentabilidade ambiental (e.g. indicadores de água, energia, resíduos, pegada ecológica no meio envolvente e papel do EqEA na melhoria dos recursos locais).
- Existe um sistema de avaliação do programa, quer a nível educativo, ecológico e social;
- O programa é pensado para os utentes ou usuários, quer a nível de conteúdos quer de dinâmicas; duração das actividades; materiais, etc.

Como se observa na figura 2 e seguindo autores como Gutiérrez (1995), o elemento *avaliação* deve ser relativo não apenas ao projeto educativo mas também a elementos como, as instalações, equipa educativa, recursos, tipologias de usuários e opções de gestão.

O facto de se tratar de um grupo heterogéneos de iniciativas torna difícil a tarefa de agrupamento das mesmas em formatos. Com efeito, existem diversas classificações de EqEA em tipologias, consoante os critérios e as realidades de cada zona observada. Nesta investigação foi adotada a categorização descrita por Serantes e Barracosa (2008), por ter sido aplicada na descrição dos equipamentos do Eixo Atlântico como um todo. Assim tal categorização é apresentada como:

- centros de interpretação ou de visitantes: A oferta centra-se em exposições mais ou menos interactivas sobre um espaço; por vezes também existem visitas guiadas;
- aulas da natureza e centros de educação ambiental; realizam-se oficinas sobre temas vários e com duração também variável,
- centros temáticos e museus; podem oferecer exposições, oficinas e outras actividades, sendo de características monográficas;
- quintas pedagógicas, vilas e *granxas escolas* (na Galiza); com a temática principal da realidade rural, têm oficinas e oferecem percursos;
- jardins, aquários e jardins zoológicos; oferecem fundamental a exibição de animais vivos e colecções de plantas.

Em termos de percurso evolutivo e tal como a educação ambiental em geral, os equipamentos também têm alterado a sua visão e práticas desde os anos 60 do século passado. Considerando a sua filosofia, identidade e especificidades, os EqEA podem ser agrupados em categorias (não exclusivos) que continuam a co-existir actualmente:

- i) EqEA de perspectiva naturalista/ conservacionista (Barracosa, 2004) ou conservacionista e institucional (Serantes, 2005); em que o ambiente é encarado como a natureza e os seus elementos bio-geofísicos; há um enfoque do conhecimento *acerca* do ambiente. Os EqEA estão ligados à gestão do património natural para apoio, centram-se na informação e divulgação. A avaliação centra-se no uso do espaço. São exemplos desta perspectiva os centros de visitantes, centros de interpretação, museus, parques etnográficos ou arqueológicos;
- ii) EqEA de perspectiva atitudinal/ comportamental (Barracosa, 2004) - Os equipamentos com o objectivo de conduzir racionalmente os cidadãos a comportamentos pró-ambientais;

Como exemplos existem os centros de educação ambiental temáticos (e.g. vocação para a gestão de resíduos);

iii) EqEA de perspectiva didáctica (Barracosa, 2004) ou educativa e didáctica (Serantes, 2005); a EA é vista como uma estratégia didáctica inovadora e o ambiente é um recurso significativo para facilitar uma formação integral), tem um enfoque da educação *no* ou *através* do ambiente. Neste caso os EqEA são especificamente educativos, ou seja, a oferta aposta na aquisição de conhecimentos, fomento de atitudes, desenvolvimento de capacidades. As tipologias de equipamentos centram-se em *granxas-escola*, aulas de natureza, campo de aprendizagem, aula activa;

iv) EqEA de perspectiva sociocrítica (Barracosa, 2004) ou social (Serantes, 2005); neste modelo a EA é encarada como uma ferramenta ao serviço de uma mudança social; aplicam-se metodologias capazes de promover a discussão sobre as causas dos desequilíbrios ambientais (sistemas antropológicos e biofísicos). Os centros assumem um compromisso com o desenvolvimento socioeconómico em contextos desfavorecidos. Pretendem a dinamização de recursos locais através da participação da população local, procuram recuperar costumes, usos e valores tradicionais. Enquadram-se nesta perspectiva os centros de desenvolvimento rural, vila-escola, centros de educação ambiental, aulas experimentais;

v) EqEA de perspectiva lúdica e turística (Serantes, 2005); são equipamentos centrados no ócio e turismo (ecoturismo), com práticas recreativas, conteúdos de índole natural e cultural, (e.g. oficinas de cozinha, e outras tradições), como as casas da natureza, turismo rural, albergues da natureza;

vi) EqEA como centros de referência (Serantes, 2005); consistem em iniciativas que coordenam outros recursos e equipamentos com objectivos de formar mediadores (professores, educadores, etc.) de divulgação de experiências e elaboração de recursos ou materiais.

A essa diversidade de classificação importa juntar alguns critérios ou âmbitos relacionados com o contexto geográfico e a organização propostos por Gutiérrez (1995) (salvaguardando o facto de se tratar do cenário do território espanhol, mas que na maior parte dos itens abaixo que se generalizam ao território português):

i) situação geográfica dos EqEA - urbanos, rurais, em plena natureza, em parques naturais e espaços protegidos);

ii) modelo de gestão – público (entidades administrativas locais, regionais ou nacionais), privado (por sociedades anónimas ou limitadas, fundações, cooperativas, e por pessoas a título individual), gestão público-privada com convénio estável (parcerias com entidades administração, com patrocinadores privados como as entidades bancárias; e uma parceria público-privado com convénio pontual); Nesta divisão as organizações não governamentais (ONG) que gerem equipamentos poderão, no nosso entender, ser enquadradas num formato de gestão privado sem fins lucrativos ou adquirir uma categoria à parte.

iii) volume de receção e capacidade de acolhimento EqEA grandes (mais de 100 alunos simultaneamente; médios (entre 60 a 100 alunos) e pequeno (menos de 70 alunos).

Em termos de abordagens metodológicas torna-se também importante mencionar categorias de outros especialistas que podem coexistir num mesmo EqEA: a) modos de interação didáctica – grande grupo, pequeno grupo; trabalho em equipas; trabalho individual (Llamas, 2008); b) formas ou técnicas empregadas – expositiva (oral/ escrita); interativa; e de indagação (debates e discussão de grupos; pergunta-resposta; jogos de simulação; EA sobre o terreno (visitas, itinerários trabalho de campo); dramatizações; estudos de caso; criatividade; pensamento divergente; investigação-ação; clarificação de valores) (Llamas,

2008); c) tipo de actividades e tarefas – actividades de produção; de manufactura; de investigação e experimentação; de trabalho artesanal (Gutiérrez, 1995).

A conjugação dos vários elementos que constituem um EqEA (figura 2) e a adição de diversas características como as referidas acima, fazem atribuir aos EqEA um carácter muito particular e de grande impacto, conforme aponta Serantes (2006b):

- os EqEA tiveram um papel importante na educação integral dos alunos em diversos graus de ensino;
- colaboraram na formação ambiental de distintos profissionais da educação assim como de outro pessoal técnico e político;
- são referências estáveis para a comunidade local, para várias instituições e para organismos internacionais;
- têm continuidade no tempo, possibilita abordar projectos a longo prazo;
- o número de participantes e de pessoas colaboradoras é maior do que em qualquer outro programa de EA;
- geram e dinamizam outros programas, recursos actuações;
- facilitam o marco adequado para desenvolver investigações a nível local, autónomo, estatal ou internacional.

Apesar das potencialidades de impacto e como forma de balanço que Serantes (2011: 33) faz da situação atual dos equipamentos, estamos ainda a falar de iniciativas muito ligadas e como complemento ao sistema educativo escolar pelo que “se torna necessário dar o salto e de dirigir os seus programas a outros grupos sociais com mais poder de decisão”. Com efeito, só aos poucos se começa a associar o conceito de EqEA à educação não formal, isto é como tendo “terreno próprio” e abrindo o leque de destinatários e incidindo num modelo pedagógico assente na aquisição de atitudes críticas e na competência para a ação, em contraponto com a perspectiva convencional da aquisição de conhecimentos. Para caminhar neste sentido, torna-se essencial aprofundar a importância de uma avaliação sistemática, como um dos elementos integrados num EqEA.

1.2.1 A avaliação e a qualidade dos EqEA

Como foi apresentado anteriormente, o elemento da avaliação é uma parte integrante do conceito de um equipamento para a EA, sendo simultaneamente um dos suportes ou “bússola” da qualidade dos restantes elementos (projeto educativo, equipa e instalações).

Alguns especialistas, como Robottom (1989), opinam que não é necessário avaliar os EqEA já que se trata de experiências estimulantes em si mesmas, em todos os sentidos e âmbitos da aprendizagem, desde que sejam experiências estruturadas e se adaptem a programas com alguma continuidade. No entanto, são várias as indagações que Hidalgo (2006) levanta, como educador e gestor de um EqEA, para justificar a necessidade da avaliação, nomeadamente com o público escolar: Quantas não são as ocasiões em que a visita a um EqEA é planeada mais como uma excursão do que parte de um projeto educativo? Há a certeza de haver um antes e um depois para além da experiência desenvolvida num EqEA? Os alunos(as) que vão a um EqEA fazem-no por própria motivação? Os alunos(as) e professores(as) envolvem-se suficientemente no programa do EqEA? Os EqEA esperam alcançar uma mudança de atitudes e valores nos usuários que os visitam? Ora, para que se responda a estas e outras perguntas de forma construtiva em termos educativos, torna-se necessário recorrer a modelos de avaliação que permitam aos usuários (e responsáveis de grupos), aos gestores e educadores das actividades garantir que se estão a cumprir os objetivos dessas atividades e as expectativas geradas.

No mesmo sentido, não é recente o debate teórico sobre a necessidade de uniformizar as tipologias de equipamentos e de estabelecer uns critérios de qualidade. Tal

debate deve, nos seus primeiros pontos, contar com dicotomias tais como: EqEA públicos Vs. privados e EqEA com programas de um dia ou umas horas Vs. EqEA com programas de mais de um dia (Serantes, 2000). Ao falar de “qualidade” há que salvaguardar algumas premissas, nomeadamente, o facto de se tratar de um conceito relativo que varia de pessoa para pessoa e de ser um conceito dinâmico i.e. que evolui ao longo do tempo (Gutiérrez, Benayas e Pozo, 1999). Também há que ter em conta que existem diversas motivações para os processos de qualidade (Cid, 2013): a busca de qualidade como um processo de melhoria (auto-regulação através, nomeadamente, de processos de investigação-ação); como mérito para certificação externa e como satisfação das expectativas dos usuários.

Tendo em conta a temática deste trabalho relacionada com a integração de aspetos socioculturais nos projetos educativos dos EqEA, torna-se pertinente destacar alguns dos modelos de qualidade baseados na “gestão da qualidade total” (Gutiérrez, Benayas e Pozo, 1999: 55): a qualidade como produto ou resultados concretos em termos de mudança de atitudes; aprendizagens e mudanças sociais; a qualidade como capacidade de mobilização social, i.e. capacidade de ligação com o entorno e instituições, incluindo a participação do EqEA na dinamização desse entorno; e a qualidade como capacidade de adaptação a situações diversas como sejam as necessidades específicas dos usuários. Há mais de uma década que investigadores como Gutiérrez, Benayas e Pozo (1999) e Serantes (2000) se debruçam sobre a constituição de um sistema de indicadores de qualidade fiável, no sentido da criação de um processo de homologação dos EqEA pelas instituições públicas responsáveis, indicadores esses que se organizam em torno das seguintes categorias: qualidade do projeto educativo; qualidade da equipa educativa e qualidade da infraestrutura, recursos e instalações.

Centrando primeiramente na qualidade do projeto educativo, é consensual a necessidade de uma análise quer dos objetivos, da metodologia, conteúdos e atividades; quer dos modelos de avaliação a aplicar ao projeto começando pelo levantamento de necessidades socioambientais e educativas. Concordando com Cid (1998), a avaliação sistemática dos programas deverá contribuir, por um lado, para uma ambientalização dos currículos e para o desenvolvimento de atividades que encarem os EqEA como “formadores” de professores, e por outro, para uma diversificação de usuários, incidindo especialmente na população local. Para além da planificação das atividades consoante cada grupo de idade, procedência e outras características, haverá que saber adaptar o método de avaliação das atividades. Com efeito, a bagagem cultural de cada pessoa condicionará naturalmente a racionalização do impacto dos elementos que observa, sendo que a razão da visita (voluntária ou “obrigatória”, esta última normalmente em situação escolar) também tem influência (Hidalgo, 2006). Assim, defende um contacto constante com o responsável do grupo (professor; porta-voz de um grupo de amigos; monitores de uma associação ou outra entidade) para que ele saiba de antemão qual será a dinâmica desenvolvida durante a sua estância e que na sua avaliação seja capaz de ver a pertinência do projeto. Na avaliação dos projetos educativos, e especificamente das atividades e estâncias mais ou menos longas dos usuários, segundo Gutiérrez, Benayas e Pozo (1999), é essencial repartir o processo de avaliação em três âmbitos ou momentos: avaliação das necessidades e expectativas; avaliação do processo e a avaliação de controlo de resultados e satisfação dos usuários. Como Práticas avaliativas mais frequentes em Espanha, estes autores sintetizam as seguintes estratégias associadas aos três momentos que implicam o desenvolvimento de uma atividade (tabela 2):

Tabela 2 Práticas avaliativas mais frequentes em EqEA (Baseado em Gutiérrez, Benayas e Pozo, 1999)

Momentos avaliativos	Aspetos avaliados	Técnicas de avaliação
Prévio à visita/estância	Expectativas dos usuários	-Contacto prévio via correio/email ou telefone -Visita à escola por parte de um membro da equipa pedagógica do EqEA -Questionário prévio de necessidades e expectativas dos professores
Durante a visita/estância	Processo	-Reunião inicial e boas-vindas ao grupo de visitantes -Revisões de avaliação intermédias -Reunião final e avaliação com os professores
Depois da visita/estância	Avaliação institucional, controlo de resultados e satisfação das expectativas dos usuários	-Avaliação de controlo institucional e melhoria da organização e do funcionamento: relatórios de actividades; relatórios de coordenação; entrevistas e questionários a alunos; entrevistas e questionários a professores; documentos fotográficos e audiovisuais; observações (ex. registos anedóticos); diários; narrações. -Avaliação do controlo de qualidade do programa desenvolvido através da revisão posterior pela equipa educativa -Avaliação dos níveis de integração curricular das actividades

Nessa tríade de momentos avaliativos junto do público escolar, da tabela 2, a classificação do tipo de EqEA também pode ser delineada segundo (Gutiérrez, 1995): a) os níveis de participação dos professores nas actividades e tarefas – observador participante ou agente com competências definidas; b) os níveis de conexão curricular com as escolas – integração curricular; tratamento interdisciplinar ou tratamento extracurricular.

A par com o projeto educativo, as equipas educativas são, de acordo com Serantes (2011), o elemento mais importante a diagnosticar em termos de qualidade e estabilidade do projeto pois elas influenciam as ofertas de programas distintos e de diferentes modelos de organização. Nessa linha eacercados critérios para a qualidade da equipa educativa, Gutiérrez, Benayas e Pozo (1999) englobam aspetos como a qualificação profissional e heterogeneidade da qualificação dentro da mesma equipa; projecção na comunidade educativa e a participação em ações externas coordenadas com outras equipas de EqEA e instituições. Sobre este último critério, Gutiérrez (1995) propõe a avaliação o nível de protagonismo na comunidade social e nível de divulgação das suas actividades – assistência a jornadas, congressos e reuniões; publicação de trabalho. No sentido da qualidade a este respeito, Cid (2013) recomenda a agilização dos processos de profissionalização dos educadores ambientais, nomeadamente através de estratégias formativas, para assim responderem mais às necessidades sociais de EA. Em qualquer aspeto do EqEA a analisar, para Hidalgo (2006), é importante ter em conta quem é responsável pela avaliação global do EqEA, se tem margem de manobra para lidar com as carências do mesmo rumo a uma coerência integral, tornando clara a influência do tipo de entidade gestora/ promotora do EqEA. Seguindo ainda Hidalgo (2006), quando o gestor/ promotor faz parte da equipa educativa do centro, ele toma a EA e o respeito pelo ambiente como sua forma de vida e, ao trabalhar na direcção do espírito crítico, da melhoria e da avaliação contínua, isso favorece o aparecimento de dinâmicas inovadoras, ativas e que fazem esquecer as campanhas de imagem e os números (ex. estatísticas de visitantes).

Como terceiro elemento discutido em termos de qualidade surge a infraestrutura, recursos e instalações - segurança das instalações; cobertura de serviços mínimos (ex. em albergue e hospedaria); variedade de ecossistemas; integração das instalações) (Gutiérrez, Benayas, e Pozo, 1999). A este propósito, Cid (2013) partilha dois tipos de desafios: a exploração de formas de gestão racional dos recursos (as visitas podem tornar-se uma carga demasiado onerosa para as famílias, que, por sua vez, se repercute na sobrevivência de muitos EqEA); caminhar para EqEA de baixo impacto ambiental e eco-responsabilidade rumo a uma coerência ambiental das instalações baseados em conceitos como a de *pegada ecológica*. Neste ponto, Hidalgo (2006: 242) vai mais longe e explora várias dimensões a

convocar para um funcionamento coerente em termos socioambientais dos EqEA, como seja a qualidade da gestão ambiental dos equipamentos (ex. depuração de águas residuais através por exemplo, de sistemas de depuração natural (lagunagem), que também conjugam as utilidades educativa e estética; auto-regulação térmica dos edifícios e uso de fontes energéticas renováveis em todos os seus elementos; gestão dos resíduos premiando o princípio da redução/prevenção dos mesmos e contemplando a reciclagem através, nomeadamente da compostagem, técnica esta que permite igualmente “a dualidade de funções num só sistema, tal como preconiza a permacultura”). Mantendo o foco na integração de aspetos socioculturais nos EqEA e no caso da criação de uma nova infraestrutura, sempre que possível, ela deve estar integrada no seu entorno. Isto é, não ficar apenas “escondida” paisagisticamente no caso de contextos naturais, mas, acima de tudo, ser uma infraestrutura pautada pelo traço arquitetónico tradicional da região e com materiais próprios dessa mesma região (Hidalgo, 2006), agregando também a coerência ambiental de instalações com funções educativas.

A relevância da EA como instrumento de gestão dos ENP justifica-se nomeadamente, pela necessidade de gerir correctamente os potenciais impactos negativos, incluindo os impactos gerados pela própria actividade educativa (Meira, 1999) e gerir a excessiva carga sobre locais cuja classificação de proteção intensifica amiúde a pressão sobre esses locais. Assim, como instrumento fundamental para a prática de um turismo sustentável, principalmente em ecossistemas frágeis, é contemplado o fator *capacidade de carga* (inicialmente tomado como a quantidade de visitantes/dia suportado por um determinado local atractivo, como em espaços naturais protegidos). Para além da quantificação de turistas, a questão da capacidade de carga tem vindo a adquirir uma importância crescente por ter integrado variáveis ecológicas, sociais e culturais. Com efeito, a OMT (Organização Mundial de Turismo) define a capacidade de carga como sendo (Prado, 2005: 28):

(...) o máximo de uso que se pode fazer dele (um local atractivo) sem que causem efeitos negativos sobre os seus próprios recursos biológicos, sem reduzir a satisfação dos visitantes ou sem que se produza efeito adverso sobre a sociedade receptora, a economia ou a cultura local.

O excesso de turistas e de equipamentos/elementos edificados, turísticos ou não, numa determinada área (ex. casas de turismo rural, albergues juvenis) pode comprometer realmente a qualidade dos serviços, prejudica a comunidade e a repetição de visita dos turistas (Prado, 2005). Como contraponto, esta autora revê quatro dimensões que devem ser consideradas na análise de “espaços-parques”: i) capacidade de carga ecológica; ii) capacidade de carga social e psicológica; iii) os equipamentos instalados na área; iv) a compatibilidade entre os diversos usos do espaço natural. De igual modo e concordando com Meira (2003), deve-se avaliar permanentemente o impacto que se está a gerar com as próprias atividades educativas para prever e minimizar esses impactos. Tal avaliação poderá ser operacionalizada precisamente com a análise da capacidade de carga (limites máximos) estabelecida com o diagnóstico prévio e a análise regular das medidas para não ultrapassar esses limites. Na análise da capacidade de carga social, deve-se analisar os impactos socioculturais das atividades educativas e recreativas, tentando ter em conta a população local no enfoque dessas atividades. Assim, o envolvimento da população no projeto educativo do EqEA que se pretende desenvolver pode servir para evitar a sua rejeição para além dos impactos negativos relacionados com a identidade comunitária (Meira, 2003).

Qualquer que seja o elemento de um EqEA a incidir a avaliação, é específica a noção entre a comunidade científica de que é difícil avaliar e assumir essa avaliação como um

processo formativo. Na opinião de Hidalgo (2006), na generalidade das iniciativas existentes em Espanha, as práticas de avaliação não têm servido para uma melhoria efectiva das instalações e para a melhoria do projeto como um todo, devido a fatores tais como: o facto de a avaliação não ser de cumprimento obrigatório e não existir um corpo de inspecção habilitado para esse trabalho; o grupo profissional dos educadores ambientais não ter força nem reconhecimento suficiente para fazer entender estas necessidades à entidade gestora, como a administração pública; os educadores não serem, na maioria dos casos, os proprietários dos centros, pelo que os critérios de avaliação são elaborados por pessoas fora do campo da EA e, portanto, com menor nível de coerência.

No sentido de contornar estas e outras dificuldades, para além da qualidade do projeto educativo; da equipa educativa; da infraestrutura, recursos e instalações Cid (2013) lembra outros desafios para a desejada qualidade que se mantêm pertinentes há mais de uma década, nomeadamente: i) planificar os novos equipamentos em função das necessidades das políticas ambientais; ii) auscultar potencialidade de uma “especialização dos EqEA” para racionalizar o universo heterogéneo e por vezes caótico de EqEA em determinadas zonas; iii) aumentar os EqEA não residenciais e móveis, e fomentar programas de EA que não requerem grandes infraestruturas como vias alternativas para futuros EqEA; iv) vincular os EqEA a ações de promoção de emprego no setor ou a intervenções de reabilitação ambiental; v) estabelecer redes de equipamentos.

Nesta sequência, é de sublinhar que a desejada qualidade educativa dos equipamentos através da garantia de cumprimento dos objetivos propostos e de expectativas dos usuários, exige a interiorização da importância da avaliação e o fomento de uma cultura avaliativa neste setor de recursos de educação não formal. Com um passo mais ou menos célere no caminho da qualidade, existem evidências de que os equipamentos para a educação ambiental constituem, definitivamente, um recurso complementar e amplificador do papel das instituições educativas e da sociedade em geral.

1.3 POTENCIALIDADES E DIMENSÕES DE IMPACTO SOCIOCULTURAL DOS EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao querer contribuir para mudar comportamentos no sentido próambiental, uma das vias, como tinha sido aflorado anteriormente, é cultivar uma EA problematizadora da cultura e valores hegemónicos, a partir de estruturas de âmbito local é o caso dos EqEA. Nesse sentido, torna-se pertinente contemplar vários aspetos que promovem o impacto sociocultural destes recursos na sua comunidade. De entre esses aspetos é de realçar, por um lado, a importância da conceção e revisão do projeto educativo em função das necessidades do contexto onde se encontra esse equipamento; por outro lado, a prática de abordagens socioecológicas em EA, com recurso a metodologias ativas e críticas em temáticas sociocientíficas; e ainda a interiorização do papel social dos EqEA – de dinamização social – e consequente nível de “impacto social” (Gutiérrez, 1995: 64). Na otimização da aplicação destas três vertentes não pode ser secundarizada a formação das equipas educativas em áreas como a reflexão crítica e desenvolvimento, rumo a comunidades social e ambientalmente justas.

1.3.1 A importância do contexto bio-sociocultural dos equipamentos

Os equipamentos para a educação ambiental têm uma escala/dimensão estratégica (próximos da população), sejam localizados em espaços urbanos, rurais, ou naturais. Aquela dimensão estratégica permite-lhes, como Serantes (2007) argumenta, chegar a diversos grupos; permite construir programas não só *para* mas *com* esses grupos de população (ex. através da animação sociocultural) e permite também desenvolver ações de mobilização social (ex. Agendas 21 locais; iniciativas no orçamento participativo de

municípios; programas de voluntariado). Com efeito, já na década passada os EqEA constituíam cada vez mais uma oferta ampla de possibilidades que ultrapassam a educação exclusivamente escolar. Tal oferta abrange programas globais de sensibilização social relativamente ao ambiente, envolvendo os cidadãos em experiências concretas de compromisso prático na melhoria do seu entorno (Gutiérrez, 1994). Em concreto, os EqEA podem ter um papel importante na gestão de áreas protegidas e no uso público dos recursos patrimoniais, assim como no desenvolvimento rural, local e turístico de zonas. A relevância dos EqEA nestes contextos deve-se ao facto de receberem uma amplo leque de público; por abordarem uma grande variedade de temáticas; pelo compromisso e inserção no meio social e natural próximo; pela capacidade de inovação metodológica; por promoverem processos educativos em tempos de lazer, entre outros (Serantes, 2005). No caso de contextos rurais, é consensual que qualquer intervenção educativa, socioambiental ou económica deve ter em conta o modo de vida nestas áreas, caracterizado pela intensidade nas relações interpessoais locais e pela ligação à natureza como fator de identidade colectiva. No entanto, também há que considerar problemas crescentes nestes contextos, os quais Caride, Freitas e Callejas (2007) tipificam como: desintegração económica (ex. crise na agricultura, desertificação humana e física); desintegração social (migrações de origem económica levando a desestruturação familiar e social); desintegração cultural (as novas formas de comunicação como redutores das diferenças culturais entre cada local); desintegração ambiental (destruição do património ambiental e cultural devido ao despovoamento). Assim, e concordando com Caride, Freitas e Callejas (2007: 223), essas diferentes condições e idiossincrasias de cada local na ruralidade (ex. zonas de montanha, “espaços em processo de rurbanização”) apelam a uma diferenciação de estratégias e conteúdos socioeducativos (ex. inclusão curricular da cultura popular e formas de conhecimentos não oficiais). Tal como estas medidas podem ser inseridas no âmbito da educação formal, parece pertinente a conjugação de esforços para que esta perspetiva de atuação faça parte do funcionamento de recursos de carácter não formal – neste caso os EqEA, como estruturas por natureza flexíveis e transdisciplinares.

Considerando a alternativa das *escolas rurais* e de modelos como o de “educação popular” de Freire (2001) como espaços convertidos em serviços diversificados e integrados, caberá refletir sobre a pertinência de um conceito dialético de espaços como os centros de desenvolvimento rural como equipamentos para a educação ambiental e vice-versa. No contexto concreto de áreas naturais (ainda que antropizadas) e considerando a EA como um instrumento para reconduzir positivamente eventuais conflitos nessas áreas, é de sublinhar o apelo de Muñoz-Santos (2007) sobre a transmutação dos centros de interpretação no contexto de espaços naturais protegidos (ENP) em pólos para a dinamização de relações com a população local.

Relativamente aos contextos urbanos e tomando em conta a relação entre educação e desenvolvimento local anteriormente debatida, é cada vez mais sonante a ideia de que actualmente a cidade encerra uma oportunidade de se construir uma nova cidadania. Esta nova forma de cidadania terá de enfrentar problemas próprios deste meio tais como, a globalização e consequências socioambientais; pobreza que se agudiza e exclusão associada à pobreza e multiculturalidade; desintegração das famílias e outros espaços comunitários; e a degradação ambiental consequente do desordenamento urbano, com impactos na saúde e qualidade de vida. Assim, o desenvolvimento de uma educação cívica e social tem levado, em vários países, à criação e implementação de conceitos como de *cidade educadora*, o qual para além de implicar uma cidadania ativa e comprometida ao longo da vida valoriza, segundo Caride, Freitas e Callejas (2007), a noção de projeto operativo de cidade, organizando-a como um espaço educativo por excelência. As cidades educadoras implicam também a articulação de conhecimentos institucionais (ex. trabalho

das aulas) e culturais das entidades (possibilidades formativas extra-escolares como é o caso dos EqEA e iniciativas afins), numa lógica de “proximidade social para desenvolver um projeto comum à escala local” (Caride, Freitas e Callejas, 2007: 220). Nesse sentido, os centros de interpretação ambiental (em ecologia urbana) apresentam-se como colaboradores na animação, à tomada de decisões colectivas das comunidades e à participação cívica em função dos seus próprios interesses (Colom, 1998). As iniciativas que este autor exemplifica como centros urbanos de interpretação ambiental (CUIA) são, especificamente, espaços promotores da acção cidadã em matéria de urbanismo (ex. informação urbana e jurídico-urbanística) e de controlo da situação ambiental, funcionam como pólos de formação de professores; como biblioteca especializada e como espaços importantes na atividade escolar. Para os visitantes em geral e outros públicos, os CUIA oferecem também suportes de divulgação como exposições, maquetas e outros meios interactivos sobre a cidade (história e evolução, cultura, arquitectura e acção comunitária) (Colom, 1998).

Ao falar da “interpretação ambiental”, seja em espaços urbanos, rurais ou naturais, importa aclarar o conceito e a sua relação com a educação ambiental. A definição aqui apresentada de interpretação ambiental (IAmb) foi inicialmente proposta por Tilden (2006: 35):

Uma actividade educativa que pretende revelar significados e interrelações mediante o uso de objetos originais, experiências em primeira mão e meios ilustrativos, do que simplesmente transmitir a informação dos factos.

Como se pode analisar na definição acima, embora a IAmb e a EA tenham missões similares (criação de uma ética ambiental), identificam-se diferenças claras que Knapp (1997) sistematiza:

- a estrutura de ambas é diferente - a EA tende a ser associada com instituições formais e em aprendizagem sequencial, enquanto a IAmb tende a ser voluntária e localizada em espaços informais ou de educação não formal; e as experiências de interpretação têm normalmente a duração entre duas horas a meio dia, enquanto o desenvolvimento curricular em EA pressupõe um período de tempo longo;
- apesar da IAmb ter um conjunto de princípios-chave falta-lhe um programa com objetivos associados a mudanças de comportamento ambiental (um “mapa” orientativo testado teoricamente, como existe em modelos investigados na área da EA);
- a IAmb tem mais dificuldade de provar no tempo o seu impacto na atitude e mudança de comportamentos, para além das investigações científicas de que pode aumentar a aquisição de conhecimentos sobre ecologia e outra informação básica sobre determinado local.

Admitindo a hipótese de que a IAmb constitui uma dimensão da EA (Knapp, 1997), é de considerar também o facto das experiências em IAmb (ou de interpretação do património em espaços ou não museológicos) utilizarem estratégias que têm a capacidade de fomentar o sentido de pertença de lugar (Morales-Miranda, 2006), tal como acontece com a EA. No sentido de promover a ligação e projetos cooperativos entre as duas áreas, concordamos com Knapp (1997) quando sugere a constituição de experiências de formação entre educadores ambientais e profissionais da IA.

Seja com uma maior ou menor contribuição de ferramentas como a interpretação ambiental e baseando na experiência dos EqEA em Espanha, Mediavilla, García e Sampedro (2006) aconselham que o projeto tenha, acima de tudo como fio condutor, a filosofia e objetivos que se quer perseguir e as temáticas a trabalhar, ajustando-os aos destinatários, para se alcançar repercussões significativas a nível local. Deste modo e considerando os diversos contextos bio-socioculturais do universo dos EqEA, um projeto

educativo será integrador e verdadeiramente holístico se for elaborado a partir de uma análise do contexto em se encontra cada equipamento.

1.3.2 Integração de aspetos socioambientais em EqEA através de abordagens socioecológicas à EA

Centrando agora a questão em estratégias capazes de promover a reflexão e mudança de comportamento ambiental e contrastando com a visão tradicionalista dos problemas ambientais (em que se aprendem as causas e como evitá-los), emergem cada vez mais experiências sob a abordagem socioecológica, como uma perspectiva crítica da EA/EDS. Esta abordagem centra-se em dimensões como as relações ecológicas entre o sistema social e o ambiente social, assim como nas percepções sobre a justificação para ações observadas e impactos ambientais, não se coadunando com aproximações disciplinares bem estruturadas e de fácil acesso (típicas da educação formal) (Kyburz-Graber, Hofer e Wolfensberger, 2006). Não obstante, dois estudos de caso de experiências escolares de daqueles autores revelaram que os alunos e professores conseguem adotar uma perspectiva crítica se poderem trabalhar sobre temas ambientais locais, incluindo a visão de futuro sobre a situação analisada. Essas experiências incluíam o debate de interesses, valores, a proveniência do conhecimento e poder, através da análise de elementos tais como, relações ecológicas entre o sistema social e o ambiente natural; relações históricas; ou aspetos normativos sobre os sistemas de valores, crenças e conflitos colectivos e individuais. Seja em contextos formais ou não formais, como é o caso dos equipamentos para a educação ambiental, este processo de ensino-aprendizagem toma assim, como elementos-chave, a construção e uso crítico do conhecimento; interação entre as Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanidades e a contextualização pedagógica adequada para uma reflexão aprofundada.

Para fomentar visões sociocríticas sobre uma realidade socioambiental concreta e fazendo novamente alusão à importância de uma educação dialética com enfoque interdisciplinar é de sublinhar a necessidade da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem que facilitem a clarificação de aspetos conflituosos sobre essa realidade. Tais estratégias incluem: programas e actividades de interpretação ambiental; jogos de simulação; experiências de investigação-ação; programas comunitários de educação ambiental; técnicas de resolução de problemas; programas de coerência ambiental; as técnicas de clarificação de valores e de análise de dilemas ambientais (Caride e Meira, 2004).

Ainda no âmbito da pedagogia socioecológica e como técnica fomentadora do sentido de pertença de lugar, são várias as aproximações propostas e testadas que têm como denominador comum a utilização de metodologias ativas e promotoras de visões criativas e sociocríticas da realidade. Assim, no âmbito da pedagogia crítica de lugar, para além da pertença a lugares físicos, esta corrente pedagógica pode ser expandida para abranger outros “lugares” da pedagogia. Considerando uma aprendizagem socioecológica (via não só cognitiva ou alocada a experiências baseadas no lugar), a aprendizagem dar-se-á, não só através de locais físicos, mas também através de experiências e “lugares intersubjectivos” como a amizade, arte, literatura, humor, diferenças culturais, comunidade (McKenzie, 2008), para assim fomentar uma ligação ainda mais profunda com um lugar.

Outra estratégia metodológica valorizada na corrente socioecológica é a *pedagogia narrativa ambiental*. Em sintonia com a ideia de que o principal objectivo da escola (formal e não formal) deve ser desenvolver cidadãos atentos, Tooth e Renshaw (2009: 102) enaltecem práticas ancestrais em diversos povos (memórias coletivas através do conto de histórias e lendas) por se estar com uma “atenção profunda” e de se permanecer em silêncio. Tendo a narrativa como pano de fundo, permitir-se que as emoções influenciem a

forma de ver o mundo e nos relacionamos com os outros. Esta via contrasta com a incapacidade da sociedade atual de apreciar o mundo estética e cientificamente, que tem levado à crise de insustentabilidade socioambiental (Tooth e Renshaw, 2009). Assim, a pedagogia narrativa ambiental, como pedagogia do lugar baseada na ligação sensorial corpo-mente, pode provocar a reflexão (atenta, prática e emotiva) dos participantes sobre os seus valores e ações, num envolvimento profundo com a “natureza”.

Na mesma linha, existem esforços no sentido da reintegração da educação com o *conhecimento tradicional ecológico*, permitindo utilizar esse conhecimento para compreender os ecossistemas locais e desenvolver valores consistentes com a resiliência e sistemas socioecológicos sustentáveis. No âmbito desse conhecimento tradicional integrado, acompanhamos Reid, Teamey e Dillon (2004), quando questionam um modelo socioecológico que omita referências à linguagem, às estruturas dentro de uma comunidade, a elementos históricos, características culturais, em suma a dimensões-chave para entender as interações existentes. Quanto ao programa descrito por estes autores destaca-se o facto de estar focado na aprendizagem informal/ não formal, por assegurar que a EA ficasse acessível a toda a gente (em espaços naturais). Ao relacionar práticas de gestão do território local com práticas educacionais, Reid, Teamey e Dillon (2004) sistematizam, como pontos de partida, as práticas de gestão baseadas no conhecimento ecológico e mecanismos sociais por detrás das práticas de gestão. Como mecanismos sociais ligados à gestão (em que se insere, assumimos, o potencial de instituições como os EqEA) estes investigadores sublinham: i) a geração, acumulação e transmissão do conhecimento ecológico (ex. reavivar dos saberes locais, conhecimento de profissões (rurais)/folclore, transmissão intergeracional do conhecimento); ii) a estrutura e dinâmica das instituições (ex. diagnósticos da comunidade; sanções sociais e culturais; instituições incipientes); iii) mecanismos para a internalização cultural (ex. rituais, cerimónias); iv) valores universais e culturais.

A abordagem socioecológica da EA pressupõe assim, trabalhar temas a que Robottom (2012) denomina de “sociocientíficos”, isto é, temas que convocam o debate e a resolução de problemas, na intersecção de diferentes interesses humanos, valores e motivações. O conhecimento sociocientífico é então construído socialmente e não apenas cimentado em bases da esfera científica. Ou seja, é cimentado por comunidades de interesse exigindo, por um lado, um diálogo de saberes e encontro de identidades preconizados por Leff (2006), e por outro, aproximações pedagógicas adequadas a esses interesses e a contextos sociais e ambientais específicos. Robottom (2012) identifica ainda características de programas educacionais segundo temas sociocientíficos, baseado em práticas educativas em duas regiões diferentes: i) os temas sociocientíficos podem servir como pontos de partida e princípios organizadores para projetos; ii) em comunidades locais existe uma diversidade de assuntos sociocientíficos que são reais, atuais e de interesse para os membros dessa comunidade; iii) estes temas são multi-setoriais e que podem implicar interesses divergentes entre os grupos da mesma comunidade; iv) são normalmente temas que envolvem a preservação de aspetos da identidade cultural; v) ao estarem envolvidos interesses económicos, sociais e ambientais geram-se naturalmente debates comunitários que podem frutificar numa compreensão mais completa do problema.

Especificamente no âmbito da atuação dos EqEA, Serantes (2007) exemplifica temas que têm sido trabalhados, necessariamente com diferentes níveis de abordagem socioecológica e sociocientífica: conservação de espaços naturais; valorização do património natural e cultural; a recuperação da cultura popular; promoção de atividades de economia ecológica e sustentável; a bioconstrução; a eficiência energética; consumo responsável; uso sustentável dos recursos e do meio; espécies ameaçadas. Estes e outros temas aludem a áreas emergentes como a ecologia funcional incluindo, em alguns casos,

aspectos socioculturais e, noutros casos, constituindo em si mesmos os temas socioculturais e socioeconómicos com implicações ambientais.

Retomando a alusão às técnicas pedagógicas que privilegiam o contacto íntimo com espaços naturais, é de referir no estudo de Ballantyne e Packer (2006) em que são examinados os papéis de 23 centros de educação ambiental e de atividades de ar livre. O estudo conclui que a oferta de programas desenvolvidos *no* ambiente continua a ter um papel vital para os centros de educação ambiental (CEA) por facilitarem a compreensão dos alunos sobre sistemas naturais e a relação entre temas ambientais e impactos humanos; por promoverem uma ética ambiental e ações pró-ambientais. Assim, as atividades *no* ambiente a partir de CEA podem ser vistas como um ponto de partida para parcerias de longo prazo com as comunidades escolares e comunidade em geral.

A abordagem socioecológica também implica uma adaptação das metodologias aos diferentes tipos de usuários. Exemplificando com os grupos seniores, torna-se necessário saber as suas características (ex. nível de alfabetização, dificuldades motoras, etc.) previamente à atividade, devendo com estes grupos estimular a aprendizagem oral, participação ativa e intuição de cada pessoa (San-Jose, 1999).

Em síntese, as metodologias que se baseiam numa EA social e culturalmente contextualizada têm diversas vantagens, para além de permitirem analisar a complexidade de informações e perspectivas associadas ao problema em questão. Com efeito, é possível trabalhar aspectos como as percepções e múltiplos interesses associadas às ações e inações dos grupos sociais; fazer emergir várias alternativas pró-ambientais para um mesmo tema, numa lógica de ligação entre o local e o global; assim como analisar as dificuldades inerentes a mudanças de valores que implicam essas alternativas (Caride e Meira, 2004).

Assim, de acordo com perspectivas sistémicas, a abordagem socioecológica à EA (interação dos indivíduos com os sistemas locais, regionais, nacionais e globais) surge assim para fazer um melhor uso da gestão de recursos e de como os humanos afetam os ecossistemas. Temas como a identidade cultural, o sentido de cooperação e a relação entre o eu e o outro são alguns dos vectores que integram a EA socioecológica e que aparentam elevada potencialidade de serem trabalhados a partir de iniciativas com as características dos EqEA.

1.3.3 O papel social dos EqEA e formação das equipas educativas

Numa prática socioeducativa ancorada no princípio de *fomento de pertença de lugar*, a experiência de estar num EqEA deverá ser, para os participantes, uma oportunidade de vivenciarem um espaço único que identifique imediatamente a singularidade de uma região ou local, com todo o seu património edificado e imaterial. Conforme Serantes (2007) refere, sendo os EqEA espaços de encontro e comunicação entre pessoas usuárias e delas com o meio, então essas pessoas serão atores dos processos de aprendizagem, reflexão e acção, adquirindo os equipamentos, por excelência, o estatuto de “lugar” de Augé (1994), mencionado anteriormente. Perspectivando então uma óptica de mobilização a nível local, os equipamentos são ainda encarados como potenciais *dinamizadores sociais* (Serantes, 2007; Serantes e Barracosa, 2008). A característica de dinamização social deve-se à natureza física e conceptual destes recursos (estarem perto e disponíveis à população), isto é, ao potencial de desenvolvimento comunitário e reforço de coesão social. Segundo essa óptica de mobilização, os equipamentos poderão ter maior ou menor “peso” na sociedade local ou seja, um nível maior ou menor de *impacto social* (Gutiérrez, 1995). Assim, o critério de impacto social dos EqEA é um dos elementos que pode ser avaliado como análise estratégica deste recurso e contempla vários factores nomeadamente, o nível de participação dos usuários; o contacto com a realidade local e a duração das acções. O

próprio significado do nível de impacto social dos EqEA permite distinguir e agrupar as tipologias de iniciativas de acordo com dois níveis principais (Serantes e Barracosa, 2008):

- Equipamentos de alto impacto social – caracterizam-se por haver iniciativas muito participativas/vivenciadas; facilitam contacto com realidade/problemas; permitem a descoberta e interação e são desenvolvidas num longo período de tempo (workshops). Neste grupo estão incluídas fundamentalmente as tipologias de centros de educação ambiental e as aulas de natureza;

- Equipamentos de baixo/médio impacto social – existe principalmente uma comunicação unidireccional (pouca possibilidade de participação); há uma oferta menos personalizada; em termos de metodologias recorrem a visitas a exposições e percursos; e as actividades têm um curto período de duração (algumas horas). Encontramos aqui os centros de interpretação/ de visitantes; jardins zoológicos, museus.

Assiste-se assim, a uma associação clara entre equipamentos com potencial de alto impacto social e a dinamização de recursos locais através da participação da população em espaços de reflexão sobre a realidade e os desequilíbrios que se querem mudar. Constituindo um instrumento de desenvolvimento individual e social (numa aprendizagem significativa e cooperativa), os EqEA são “um importante recurso para a *sensibilização social* sobre os problemas ambientais e para a formação de boas práticas” (Serantes, 2007), e podem funcionar como facilitadores de espaços físicos e sociais em situações de conflito (ex. fóruns de discussão). Em sentido contrário, retomando as diferenças entre a interpretação ambiental (IAmb) e a EA e um dos critérios de classificação de baixo nível de impacto social – curta duração das ações (Serantes, 2007), então o curto intervalo de desenvolvimento das iniciativas interpretativas de uma forma geral, poderá ser um fator indicativo de reduzido impacto social ou sociocultural das experiências interpretativas, no universo geral destes tipos de recursos de educação não formal.

Acerca das variantes no nível de impacto social dos EqEA, seguimos também Muñoz-Santos (2002) quando considera que os problemas actuais nos EqEA constituem uma crise de atitude e compromisso político, para além de serem um resultado de receios sociológicos. A autora acrescenta também as limitações existentes devido à generalidade da formação dos profissionais, com conhecimentos quase sempre técnicos e instrumentais e sobre a natureza. Com efeito, no início da década de 2000 ainda predominavam, nos EqEA, trabalhos de manualidades (ex. papel reciclado); para além da falta de reflexão sobre os programas convencionais (visitas guiadas e oficinas) e em que as exposições/colecções eram muitas vezes encaradas como um fim em si mesmo. Sem alterações de maior, continuam a dominar práticas de EA sedimentadas e de cortes naturalista, conservacionista e ecologista, especialmente em áreas naturais protegidas, aquários, zoológicos e jardins botânicos, limitando assim o “ambiente” ao sistema natural/biofísico.

Relacionando agora a formação com as práticas educativas, Cascino (1999: 92) aponta que, apesar dos cursos de educação ambiental se pautarem por um “pensamento progressista”, as suas práticas são muitas vezes tradicionalistas. Isto é, a concepção de interdisciplinaridade é associada muitas vezes à “colagem” de conteúdos, considerando apenas a proximidade das disciplinas. Por outro lado, o autor refere que o lema “agir local, pensar global”, tão aclamado na Conferência do Rio, de 1992, não é posto em prática quando, por exemplo, alunos e professores são levados a conhecer espaços naturais sem olharem a necessidades de actuação nas suas próprias comunidades, distanciando-se, deste modo, do conceito e prática dos EqEA como dinamizadores sociais.

No que diz respeito à articulação entre a instituição escolar e os EqEA, Gutiérrez (2007) destaca a necessidade permanente de actualização pedagógica dos educadores

ambientais, acerca das propostas de renovação educativa do momento, de forma a articular-se mecanismos de interligação curricular com as entidades de educação formal. Seja com o público escolar ou outros usuários, sublinhamos também a atenção que Uzzell *et al* (1998) atribui à formação no domínio da apreensão da competência para a acção e sua passagem à prática, no âmbito da dinamização da comunidade onde está inserido cada EqEA. Nesta sequência e tendo em vista a disseminação do conceito e acção dos EqEA como dinamizadores sociais, Serantes (2007) propõe, por seu turno, algumas vias de solução:

- i) evitar reduzir o projeto social e educativo às exigências do mercado (EqEA como um simples bem de consumo), mas sim incidir sobre a preocupação com a população menos informada; favorecer a reflexão-ação a nível local e a participação em programas de maior amplitude com outras entidades, como espaços de serviço público alicerçados na criatividade e esperança;
- ii) evitar deixar que os EqEA se convertam em “não lugares” (com as tais exigências de mercado), procurando que sejam os próprios usuários os atores dos processos de aprendizagem, reflexão e acção em atividades contextualizadas no seu entorno;
- iii) fazer com que as entidades administrativas, como principais promotoras dos EqEA, definam políticas estratégicas e marcos normativos específicos, nomeadamente, acerca de processos de homologação dos EqEA.

Nesta sequência, consideramos que estas e outras vias possíveis de solução constituem desafios, não só às práticas dos equipamentos como instrumentos de gestão do território, como também à retroalimentação do conceito de impacto social ou sociocultural dos EqEA. Com efeito e mantendo a perspectiva socioecológica da EA, vale a pena reflectir sobre a conjugação de dois dos critérios de *impacto social* dos EqEA também propostos por Serantes (2007) – nível de participação dos usuários e contacto com a população local. Tal conjugação tem em conta a acção do equipamento perspectivada “de dentro para fora” da comunidade onde está inserido (com o seu capital social e cultural) e abre a discussão a questões como: O tipo de participação por parte da população local, quando existe é do tipo passivo? Ou, pelo contrário, é assumida como parte integrante da (re)construção regular do projeto educativo, através do desenvolvimento de projetos específicos de melhoria socioambiental local? A abordagem a questões socioculturais cinge-se a temas da cultura tradicional numa perspectiva etnográfica ou problematiza as opções da sociedade atual (ex. modos de produção, estilos de vida e de consumo)? Qual o grau de influência dos gestores, educadores e comunidade do EqEA como um todo, em planos e processos estratégicos e noutras estâncias participativas (ex. redes de cooperação) com potencial “impacto social” local?

Seja em contexto formal ou não formal, os participantes (ex. educadores, gestores de EqEA) que desejam pôr em prática um programa baseado numa pedagogia socioecológica e temas sociocientíficos com impacto na sociedade, enfrentam assim uma série de desafios profissionais. Tais desafios estão sobretudo relacionados com o contexto, constituindo também desafios às práticas estabelecidas e às estruturas institucionais ligadas a esses participantes (Robottom, 2012). Numa lógica de diálogo entre teoria e práticas socioecológicas, torna-se premente explorar formas nas quais os praticantes da EA - educadores em EqEA e professores, no papel de investigadores auto-reflexivos - possam caminhar para uma sintonia e coerência entre a sua vida pessoal e profissional, assim como comprometer-se com as temáticas (socialmente construídas), em todas as fases da pesquisa de um problema.

Perante as potencialidades e dificuldades implicadas na noção dos EqEA como promotores de um impacto social local elevado, acompanhamos ainda Serantes (2007: 53) na convicção de que “os equipamentos para a educação ambiental são necessários,

pertinentes e podem ser eficazes dinamizadores sociais, se os deixarmos sê-los”. Nesta sequência, torna-se cada vez mais importante que os equipamentos para a educação ambiental em geral revejam o seu horizonte teórico e que, a partir daí, possam gerar novas práticas pedagógicas, em que a defesa da “natureza” esteja em consonância com a defesa das comunidades humanas.

1.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS EQEA EM PORTUGAL E NA GALIZA

Antes de proceder ao enquadramento do contexto geopolítico da euroregião em estudo, torna-se pertinente percorrer a evolução de cerca de 40 anos da educação ambiental no território português e no território galego, neste último caso, inerentemente associada à evolução no Estado Espanhol.

1.4.1 A evolução da educação ambiental e dos EqEA em Portugal

As preocupações relativas ao ambiente e à EA não formal, no território português, recuam à primeira república (1910-1926) assim como à ditadura militar e Estado Novo (1926-1974). Naquele primeiro período floresceram iniciativas de educação e cultura popular (ex. “festa da árvore” que mais tarde evoluiu para o “Dia Mundial da Floresta”). Intrínseca a estas iniciativas estava a visão de que “as escolas seriam ao ar livre e haveria colónias de férias com o objectivo de potenciar os laços da escola com a vida e potenciar o contacto com a natureza” (Barracosa, 2008: 148), sendo, por isso, baseadas no *Movimento da Escola Nova* que contestou a escola *tradicional*. Como iniciativas de âmbito não formal realizadas no período do Estado Novo é de referir o movimento escutista (com controlo ditatorial); iniciativas com preocupações ambientais do movimento *Mocidade Portuguesa*; as colónias balneares, para crianças com carências económicas e a estrutura *Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis* (FAOJ) que se prolongou até à década de 80. Neste último período, destacam-se igualmente os primeiros passos das organizações não-governamentais de ambiente (ONGA) portuguesas, com a fundação da Liga para a Protecção da Natureza (LPN), em 1948, sendo a associação de defesa ambiental mais antiga da Península Ibérica.

Nos anos 70, as práticas de protecção do ambiente em Portugal seguiam um modelo tipicamente *naturalista ou conservacionista* (Barracosa, 2004) centrado na preservação de espaços naturais. É neste contexto que é criada a primeira área protegida - o Parque Nacional Peneda-Gerês, em 1971. No nosso país, a educação ambiental (EA) só aparece como um objectivo educacional claramente definido após a Revolução de Abril de 1974.

A Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976 e revisão de 1997 refere o papel do Estado na criação de reservas e parques naturais e de recreio (contemplando uma conceção de ambiente *conservacionista* ou de uma educação *acerca* do ambiente. Segundo Barracosa (2004), esta é também a orientação tomada na obra que pode ser considerada como a primeira referência sobre a EA em Portugal, da autoria de Fernandes (1983). Nesta obra é sugerida a criação estruturas de apoio à EA, como são exemplos os jardins botânicos; jardins zoológicos; reservas de vida selvagem; centros rurais com e sem alojamento; centros urbanos e centros de iniciação ao ambiente, sendo que estes últimos eram inspirados no modelo francês (*Centres Permanentes d’Initiation à l’Environnement* - CPIE) (Barracosa, 2004, 2008). Precisamente em 1983 era inaugurado o Parque Biológico de Gaia, um dos primeiros EqEA do Norte do país. Ainda na década de 70 surgiu o Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza (SNPRCN) e nesse contexto são criados, já nos anos 80’, os primeiros centros de interpretação/ centros de visitantes (acolhimento de visitantes e conhecimento da área protegida). No âmbito associativo e no segundo período da década de 80’, houve um especial movimento de organizações ambientais, destacando-se duas das associações de maior âmbito, a *Quercus*–

Associação Nacional de Conservação da Natureza, em 1985, e a *GEOTA* – Grupo de Estudos de Ordenamento do Território e Ambiente, em 1986.

A adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986 permitiu, nomeadamente, o financiamento de projetos e infra-estruturas de ambiente e EA a partir dos Quadros Comunitários de Apoio e facilitou a agilização do processo de aprovação da *Lei de Bases do Ambiente* (LBA). No mesmo ano da adesão foi criada a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). A LBSE contempla, entre outros, alguns objectivos dirigidos à EA, numa perspectiva de formação para a cidadania e de educação permanente. Neste contexto surge a área curricular de *Desenvolvimento Pessoal e Social* que abrange temas transversais como educação ecológica, a educação para a saúde, a educação para o consumo, entre outras. Na LBSE é criado um espaço curricular destinado ao desenvolvimento de projectos de carácter multidisciplinar e transversal, onde se enquadra a área curricular não disciplinar denominada *Área-Escola*. Em 1990 é criado o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais, como fruto da importância que o ambiente passou a ter, e no mesmo ano surge a *Associação Portuguesa para a Educação Ambiental* (ASPEA) cujo principal objectivo é participar no desenvolvimento da EA nos sistemas de educação formal e não formal (produção e divulgação e investigação na área e promoção da troca de experiências (Ramos-Pinto, 2006).

Tendo portanto, a EA iniciado o seu percurso antes da revolução de 1974, Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) sintetizam-no até ao período de enquadramento na União Europeia, através de quatro dimensões ou níveis complementares e diacrónicos:

- i) nível político-institucional, na criação de organismos públicos com responsabilidades na EA (ex. Comissão Nacional de Ambiente (CNA), o Instituto Nacional de Ambiente (INAmb) salientamos nós, e mais tarde o Instituto de Promoção Ambiental (IPAmb));
- ii) nível do Estado central, com a criação de organismos e iniciativas no sistema educativo formal de cariz ambiental (ex. Instituto de Inovação Educacional e a formação de professores e inclusão de temas ambientais nos programas curriculares;
- iii) nível associativo, através das organizações não governamentais de ambiente (ONGA) que sendo especializadas em temas específicos ambientais ou noutras áreas de intervenção pública foram desenvolvendo iniciativas de EA;
- iv) nível internacional, no que diz respeito às agendas de grandes organizações como as Nações Unidas e iniciativas lideradas pela União Europeia.

Sobre o nível do Estado central, o Instituto de Inovação Educacional (IIE) do Ministério da Educação destaca-se como uma das entidades que mais contribuiu para que os anos 90' do século passado fossem ricos em iniciativas de EA. Para além do IIE ter desenvolvido e apoiado diversos projectos de EA nas escolas, concebeu e disponibilizou publicações nesta matéria. De entre essas publicações, destaca-se a “EA: Guia de Recursos” de Gomes (2001), que constituiu, na altura, um instrumento importante no apoio aos professores para a conceção, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos. De entre os projectos apoiados institucionalmente nos anos 90' destacam-se também as *Eco-Escolas* (programa internacional que apoia acções de EA desenvolvidas pela escola e dinamizado pela Associação Bandeira Azul da Europa) e os equipamentos denominados de *ecotecas*. Estes EqEA são centros educativos pensados como um ponto de ligação entre a EA e a participação dos cidadãos, através do apoio em vários âmbitos: na implementação de agendas 21 locais junto da comunidade escolar e em geral; no desenvolvimento de programas de atividades; e na disponibilização de um centro de recursos materiais e documentação para o desenvolvimento da EA. Estes equipamentos, embora acompanhassem a evolução da EA, eram na sua maioria e numa primeira fase, situados em zonas rurais ou perto de áreas protegidas (Barracosa, 2004), resultando de parcerias entre o IPAmb e o então Instituto para a Conservação da Natureza (ICN). Através de infra-

estruturas existentes e em articulação com entidades locais também surgiram *ecotecas* em meios urbanos, promovendo o acesso à informação em ambiente e EA de forma descentralizada relativamente ao IPAmb. Assim, apesar da visão *conservacionista* surgem equipamentos não só exclusivamente de temáticas ecológicas e de conservação mas também humanas e sociais (Barracosa, 2004).

Como iniciativas mais ligadas ao sistema educativo (EA de carácter *didáctico* (Sauvé, 2005)), de gestão pública e com fundos europeus, aparecem as *quintas pedagógicas*, para sensibilizar crianças de zonas urbanas para o “mundo rural” e incluem atividades de observação da natureza (Barracosa, 2008). Em 1996 surge o programa *Ciência Viva*, uma iniciativa do Ministério da Ciência e da Tecnologia, para a promoção da cultura científica e tecnológica mas que também deu à EA um grande impulso. Tal programa promoveu a criação da rede de *Centros Ciência Viva*, como espaços interactivos de divulgação da ciência junto da população, tendo excedido todas as expectativas junto de investigadores e das escolas (Costa *et al*, 2005). No final dos anos 90’, aparecem principalmente iniciativas ligadas à gestão de ambiente (ex. centros ligados à gestão de resíduos), sendo os EqEA vistos aqui como um *recurso* (Barracosa, 2004) e um centro de interesse educativo para aquisição de conhecimentos, atitudes e competências para resolver determinadas problemas ambientais. Relativamente a equipamentos como *aquários*, *jardins zoológicos*, existem alguns do início do séc. XX (ex. Aquário Vasco da Gama) embora a maioria tenha surgido também na década de 90’.

Assistiu-se, portanto, ao florescimento de iniciativas e recursos em EA; ao estabelecimento de objectivos de integração das políticas de educação, ambiente e formação no capítulo dedicado à educação ambiental do 1.º Plano Nacional de Política de Ambiente (PNPA), e a uma aproximação a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA), desde 1999, com vários avanços e retrocessos. Não obstante esses esforços, concordamos com Azevedo (2003) quando considera que estas iniciativas nunca chegaram a ter peso suficiente para a implementação de uma estratégia nacional efectiva de EA, no nosso país. Dessa primeira versão da ENEA, constam vários princípios orientadores dos quais se destacam (Soromenho-Marques, 1999): educar para uma cidadania interveniente; educar para o desenvolvimento sustentável (mobilização dos mais amplos sectores da sociedade sobre as matérias que condicionam o nosso modelo de civilização); educar para promover uma sociedade civil e uma administração pública mais qualificadas. *Educar para uma cidadania interveniente* inscreve-se numa das duas dimensões da EA no percurso português a que Soromenho-Marques (1999) denomina de *prospectiva*, por oposição à dimensão *sintomática* (iniciativas pioneiras, de corte transdisciplinar e interpretativo que partiram da sociedade civil e especificamente de uma esfera científica e civicamente mais informada sobre os sinais de degradação ambiental). Assim, atribui à dimensão prospectiva um nível da EA que vai para além da reação aos acontecimentos socioambientais, procurando respostas individuais, sociais e institucionais que corrijam impactos negativos.

Mantendo o enfoque na participação da sociedade civil nos desafios atuais, apesar de uma série de experiências relevantes de cidadania durante o período revolucionário e de a democracia participativa estar inscrita na Constituição Portuguesa, segundo Sousa-Santos e Nunes (2004), tal cidadania consta mais como um princípio e um direito do que como um conjunto de formas institucionalizadas de envolvimento cidadão em assuntos públicos. Com efeito, estudos sobre a experiência histórica recente em Portugal trouxeram ao de cima as seguintes tendências (Sousa-Santos e Nunes, 2004): a ausência de uma sociedade civil forte e organizada, assim como de movimentos sociais e de organizações de cidadãos e associações; um enfraquecido Estado Social e uma forte sociedade baseada na família, na solidariedade e em ligações de vizinhança que compensa as fraquezas institucionais, uma

discrepância entre a definição formal de direitos dos cidadãos e o acesso real a esses direitos; para além da discrepância entre a legislação estabelecida e as práticas sociais conservadoras. Não obstante e concordando com Sousa-Santos e Nunes (2004), apesar da adesão à União Europeia não ter sido suficiente para ultrapassar a discrepância entre o enquadramento legal e a inactividade em direitos cidadãos em Portugal, é de realçar a sua importância na abertura de novos espaços para a manifestação cidadã e na atribuição de uma certa legitimidade para essa manifestação. Na mesma linha, a análise de Lima e Guerra (2004) sugere que a mobilização dos portugueses pela causa ambiental tem vindo a ganhar terreno, mas que está ainda longe dos outros grupos inquiridos (britânicos, alemães e espanhóis) por terem uma postura menos mobilizada (com a postura dos portugueses mais próxima da dos espanhóis). Lima e Guerra (2004) justificam a menor tradição cívica (pouco interventiva e participativa) dos inquiridos portugueses pela imaturidade em termos de sociedade de consumo. Tal imaturidade deve-se, segundo estes autores, ao desfasamento entre a disponibilidade, confiança, predisposições para a ação e o sentido crítico face aos desenvolvimentos socioeconómicos com implicações ambientais.

Voltando ao âmbito institucional, a importância da EA e de uma estratégia em EA para Portugal era referenciada em diferentes setores, e em ocasiões como a proposta de lei nº 97/IX - Grandes opções estratégicas para 2004”, como lembra Ramos-Pinto (2006): O Setor do Ambiente referia a necessidade de se promoverem várias iniciativas na área da política ambiental, nomeadamente, a formação de associações juvenis de ambiente e a criação de *centros de educação ambiental* e do reforço das parcerias entre a EA e o movimento associativo, como é o caso do movimento escutista; e o Setor do Ordenamento do Território realça a importância da formação e promoção ambiental, através de ações de formação; campanhas de sensibilização e de EA; e do reforço da estrutura regional das *ecotecas*. No setor da Conservação da Natureza e Gestão dos Espaços Naturais, por seu turno, estava prevista a promoção de ações para a melhoria do uso público dos espaços naturais protegidos e a realização de atividades de EA.

Com a extinção do IPAmb, em 2001, cria-se o Instituto do Ambiente (IA) que segundo Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010: 47), “constituiu um verdadeiro retrocesso na tendência verificada, nos anos anteriores, no suporte de uma evolução contínua e plena de sucessos quantitativos e qualitativos da EA em Portugal”. Também se perdeu a oportunidade de estabelecer uma estratégia nacional da EA para a sustentabilidade (denominação mais recente), apesar das tentativas de retoma, em 2003, pelo IA e pelo grupo de trabalho formado por membros do Ministério da Educação e da ASPEA. Ora, não podemos deixar de concordar com Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) quando consideram que sem uma estratégia orientadora, a dispersão de projetos de EA dificulta a monitorização das iniciativas, entre as quais os projetos escolares. Outro retrocesso da EA neste novo século é a carência de recursos materiais e humanos a qual se pensou ser colmata com a referida rede de *ecotecas*, mas que não chegou a vingar e não chegou a existir sequer uma regulamentação legal para a sua criação e funcionamento (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010). Com efeito, do conjunto inicial de uma dezena de *ecotecas*, actualmente restam três a funcionar em Portugal continental (respectivamente no Norte, Centro e Sul).

Ao nível das reformas curriculares, surgiram, em 2001, novas tentativas de integração da EA nos programas, através da introdução das várias áreas curriculares não disciplinares como a *Formação Cívica* e a *Área de Projeto*, permitindo esta última uma maior autonomia curricular e capacidade de mobilização. Fontes e Máximo-Esteves (1998) lembram, no entanto, que a dificuldade em desenvolver a EA em Portugal não se manifesta tanto ao nível do enquadramento legal ou da organização curricular, mas sim na falta de abertura da escola ao meio e na falta de reconhecimento da liberdade de ação dos

professores para potencializarem as possibilidades da Reforma do Sistema Educativo. Neste sentido e de maneira a fomentar, nos alunos, aprendizagens com um significado global e integrado, tornou-se unânime a percepção da necessidade de formação contínua dos professores, não só nas áreas específicas das ciências “ecológicas”, mas também ao nível das abordagens pedagógicas da EA em geral. É nesse contexto de instabilidade sobre o futuro da EA em Portugal e no âmbito das XII Jornadas de EA da ASPEA, em 2005, que é formada a Rede Lusófona de Educação Ambiental (REDELUSO). A REDELUSO é então um “espaço de construção de identidades” através de “diversas abordagens à EA e da partilha na produção de conhecimento incluindo as vivências da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)” (Ramos-Pinto, 2006: 89).

No que respeita a outros equipamentos de EA, os primeiros anos da década de 2000 tiveram um crescimento generalizado de centros e serviços educativos. Barracosa (2004) considera que esta é uma fase de grande dinamismo em termos de abertura de novos EqEA e projectos (iniciativas de fundações, empresas, associações, etc.); por iniciativa municipal, associados ao programa *Polis* (requalificação urbana). Cada *Polis* previa, no campo teórico, a implementação de um centro de monitorização e interpretação ambiental (CMIA), estando os EqEA nesta fase mais ligados a temas como a eficiência energética, uso dos recursos e desenvolvimento sustentável em geral. Haverá também iniciativas ligadas ao turismo e às associações de desenvolvimento, fundamentalmente através dos equipamentos denominados *Ecomuseus*. Este tipo de equipamentos, estando ligados ao desenvolvimento local, parecem mais interessantes a Serantes e Barracosa (2008) por constituírem recursos que permitem abordar a problemática socioambiental a nível local e global, tendo presente que as respostas a essa problemática precisam do compromisso de toda a sociedade.

Em 2005, os ministros da Educação e do Ambiente da União Europeia aprovavam a Estratégia da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, simultaneamente, a UNESCO lançava a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), 2005-2014, tendo a Comissão Nacional da UNESCO definido os contributos para a sua dinamização em Portugal (CNU, 2006). Nesse ano, é aprovada a Estratégia da CEE/ONU da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Estratégia Nacional do Desenvolvimento Sustentável (ENDS), com diretrizes em áreas como a eficiência energética, sociedade do conhecimento e coesão social. E um ano a seguir é lançado o Fórum para a Cidadania, com o intuito de promover a educação para a cidadania em todas as áreas curriculares e numa perspectiva de formação contínua dos professores. No contexto da aplicação da Década da EDS em Portugal e como elementos relevantes para este estudo, é de realçar algumas das áreas de intervenção, cujo trabalho cooperativo englobava a recolha projetos-plataforma numa base de dados multimédia georreferenciada (CNU, 2006): integrar e correlacionar conhecimentos dispersos e de cariz diverso; criar hábitos de cooperação interdisciplinares e transregionais (infra-nacionais); fomentar a mobilização local e nacional, bem como a participação e debate público em torno dos dados recolhidos; mobilizar as comunidades locais para a criação e aplicação de soluções inovadoras às questões do DS em cada região. Estes projetos-plataforma contemplavam dois eixos de projetos-escolas (ex. rede de projetos do Programa *Ciência Viva*) e projetos-autarquias (ex. Projeto *Eco XXI* e projeto *Portal Agenda 21 Local*). Seja em espaços de educação não formal como os equipamentos, seja em espaços de educação formal, partindo dos objectivos da Década da EDS (IA, 2006), houve uma necessidade de reforçar as práticas pedagógicas que interliguem as ciências sociais com as ciências naturais.

Com a fusão do Instituto do Ambiente e do Instituto dos Resíduos foi criada, em 2007, a atual Agência Portuguesa do Ambiente (APA) que inclui um departamento de Promoção e Cidadania Ambiental. Como atual promotora da EA/EDS a APA tem estado

envolvida e atua numa série de iniciativas, entre as quais, a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento (ENED), para o período de 2010 a 2015, e o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (para acompanhamento das ações de EA/EDS nos sistemas do Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário - protocolo entre o Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional e o Ministério da Educação). No âmbito da ENED, visando a transformação social, a *educação para o desenvolvimento* inclui *educações para* (MNE, 2009): a paz; para os direitos humanos; educação intercultural; educação para a igualdade de género; para a cidadania global e para o desenvolvimento sustentável. Esta última dimensão do desenvolvimento é aqui enquadrada, por sua vez, à luz do decénio da Educação para o DS das Nações Unidas. Apesar deste novo impulso da APA e nas palavras de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010: 54), o núcleo de técnicos que viria a colaborar em EA nas sucessivas instituições que antecederam a APA foi sendo reduzido, assim como os recursos financeiros e o volume de iniciativas, levando estes autores a considerar que existem cada vez mais razões para falar de uma “regressão da dinâmica de EA e das expectativas otimistas erguidas com as iniciativas de meados dos anos 90”. Esta realidade deve-se, segundo aqueles autores, à acumulação de vários erros: défice na formação e especialização de professores nesta área; falta de profissionalização dos educadores ambientais; recursos organizacionais pouco eficazes; deficiente integração do ambiente nos currículos escolares; a falta de uma efectiva avaliação das atividades de EA; desarticulações institucionais; assim como a falta de uma visão estratégica e de continuidade dos programas. Por seu turno, Barracosa (2008: 152) argumenta que a dependência da EA, em Portugal, a recursos externos (fundos comunitários como alavanca da dinâmica elevada nos anos 90, por ser tutelada pela Administração Central) está provavelmente na origem de alguma superficialidade da EA neste país, “que não nasce de um movimento ideológico caracterizado por um voluntarismo implícito, como aconteceu no país vizinho”. Seguindo ainda Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010), corre-se o risco de se perderem oportunidades potenciadas na Década da EDS, pelo que faz falta, acima de tudo, uma política estratégica específica da EA que permita um seguimento consistente das questões ambientais no ensino formal e que permita responder à complexidade da relação do ambiente com as restantes dimensões da vida social e da economia.

1.4.2 A evolução da educação ambiental e dos EqEA na Galiza

O surgimento da consciência ambiental galega deu-se formalmente com a criação das associações ecologistas, no último quartel do século passado (altura do fim do regime ditatorial espanhol). São exemplos disso a criação da *Sociedade Galega de História Natural*, em 1973 e a ADEGA (*Asociación para a defensa ecolóxica de Galiza*), formalizada em 1976. No entanto, pode-se recuar ao fim do século XIX e início do século XX para testemunhar os primórdios das preocupações com a deterioração ambiental, através de iniciativas como a “Festa da Árvore” com impacto em todo o estado, num período prévio à Guerra Civil, que adquiriu carácter oficial em 1914 e que era bem acolhida por docentes interessados numa reforma educativa e defensores de uma *Institución Libre de Enseñanza* (Castiñeira, 2001). Ainda no início do século XX há a destacar instituições impulsionadoras de um excursionismo escolar, com os seus botânicos e naturalistas, como a *Universidad Popular de la Coruña*; *Grupo Excursionista de Ferrol*, *Misión Biológica de Galicia*, *Liga de Amigos de los árboles*. O *Seminário de Estudos Galegos*, em 1923, foi também uma das iniciativas com maior projecção na altura. Mais tarde têm influência a organização *Ultreya*, nascida em 1932 e as preocupações ambientais do movimento *Mocidades Galeguistas*, criado em 1934, ambos de cariz nacionalista.

Nos anos 60' do século passado, o agravamento dos fenómenos de degradação socioambiental e a explosão demográfica impulsionaram uma nova era da consciência ecológica na Galiza e, como foi adiantado, já nos anos 70' assistiu-se a uma atuação intensiva de associações como a ADEGA. Esta foi a primeira organização, no Estado Espanhol, a incluir no nome o termo “ecologista”, para além de ter sido pioneira na sensibilização da sociedade galega para a defesa do ambiente (Castiñeira, 2001). Também foi na década de 70' que surgiram os primeiros EqEA do Estado espanhol, embora só no início da década de 80' é que a educação ambiental nasce formalmente. À semelhança da realidade histórica portuguesa e como descreve Fernández-Domínguez (2001), a EA galega resultou e bebeu, nos seus primórdios, da mistura entre a *Escola Nova* (movimentos de renovação pedagógica) e o conservacionismo vivido desde o século XIX. As primeiras jornadas de EA, em 1985 (com um diagnóstico da EA) e o Primeiro Encontro de EA da Galiza, em 1988, patrocinado pela *Consellería de Presidencia da Xunta*, constituem marcos essenciais desse início. Também na Galiza e a partir de 1983, desenvolve-se uma Reforma Educativa que inclui a integração transversal da EA no sistema educativo, a abordagem à EA de carácter holístico e defende a ação para enfrentar os problemas. Não obstante as inovações propostas, a EA galega moderna era tipicamente marcada por atividades pontuais, sem integração no currículo, sem acompanhamento de instrumentos corretos de avaliação e fortemente ligadas às Ciências Naturais (corte reducionista/conservacionista) (Fernández-Domínguez, 2001).

Os equipamentos de EA da Galiza passaram por várias etapas que têm convivido no tempo. A primeira fase caracterizou-se por iniciativas “carregadas de ilusão, de utopia e de compromisso” com projectos muito ideológicos e vinculados ao sistema educativo formal, para além de inovadores em termos metodológicos (Serantes, 2006a: 199). Os EqEA eram encarados como um recurso e possibilidade para envolver os alunos, na realidade local, com propostas muito participativas e com uma forte componente de ação (Serantes e Barracosa, 2008). Nesta fase, a maior parte dos EqEA são de propriedade privada. A entrada de Espanha na União Europeia, a criação dos Ministérios de Meio Ambiente e a declaração de Espaços Naturais Protegidos, permite a criação de muitos EqEA ligados à conservação no final dos anos 80' e início da década de 90'. O objectivo já não será a formação das crianças, mas sim ajudar a gestão desses espaços protegidos (objetivos de conservação). É assim uma fase de oportunidade das entidades públicas gerirem o património através dos EqEA e de condução de projectos de desenvolvimento local em locais de interesse patrimonial (Serantes e Barracosa, 2008). Entretanto, a Reforma Educativa, iniciada a nível estatal, é acompanhada da integração de profissionais como os educadores, em concelhos/ municípios, centros ambientais e centros de formação (formação contínua de professores), sendo estes últimos centros responsáveis por potenciar iniciativas de EA mais participativas e interdisciplinares. Tais transformações na EA, com maior força no início dos anos 90', marcam a “segunda geração da EA galega” (Fernández-Domínguez, 2001: 33), pelo facto de se começar a apostar em temas como a reciclagem dos resíduos; gestão energética; educação para o consumo; poupança de água; e se secundarizar o tema dos ecossistemas e metodologias como os *itinerários*, típicos da fase anterior.

O percurso da EA nos anos 90' foi marcado pela elaboração da *Estratexia Galega de Educación Ambiental*, concluída em 1999, tendo sido a primeira Comunidade Autónoma espanhola a desenvolver um diploma desta natureza. A sua apresentação pública coincidiu com a do *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (LBEAE), documento considerado como a estratégia estatal neste âmbito (CTEA, 1999). Enquadrando o LBEAE, Mediavilla, García e Sampedro (2006) falam dos seus princípios básicos como indicadores de qualidade da EA que, em grande síntese, são: a implicação de

toda a sociedade; a adoção de um enfoque amplo e aberto (ter em conta a complexidade dos problemas); promoção dum princípio crítico e inovador; desenvolvimento numa acção educativa coerente e credível; o impulso da participação (de todos os agentes da sociedade); incorporação da educação nas iniciativas de política ambiental; melhoria da coordenação e colaboração entre agentes; e a garantia dos recursos necessários. A participação ambiental é assim reconhecida, no LBEAE, como um dos instrumentos básicos da EA. Não obstante, são escassos os trabalhos sobre o papel dos processos de participação ambiental e é limitada a aplicação de metodologias de EA na dinamização de processos de participação, ainda que haja progressos no campo do voluntariado ambiental (Heras, 2006).

Relativamente aos equipamentos, o LBEAE recomenda (Mediavilla, García e Sampedro, 2006): Avançar-se para uma consolidação e profissionalização das equipas dos EqEA; elaborar-se de um projeto educativo capaz de definir, a partir da análise do contexto onde está o EqEA, não só a filosofia do centro como os objetivos, ajustando-os a cada tipo de usuário; promover instrumentos participativos para os diferentes agentes implicados no centro (promotores, equipa, usuários ou população do entorno) transformando-o num dinamizador das iniciativas para articular redes e outros esforços; ser um recurso para os departamentos da administração, entidades e grupos com objetivos comuns; definir-se critérios de qualidade como um instrumento de autoavaliação e de melhoria; que a Administração apoie a iniciativa privada, assim como processos de colaboração entre vários EqEA e fomentar a formação e o trabalho em rede; ajudar os usuários com menos recursos e desenvolver a oferta de equipamentos.

Quanto à *Estratexia Galega de Educación Ambiental* (EGEA), ela apresenta uma estrutura temática dividida em *educação ambiental formal* (Grupos, redes internacionais, etc.) e *educação ambiental não formal* (ex. centros de EA) (DOG, 2000). Neste ponto é de realçar que “centros” é uma denominação preferente da Administração Autónoma relativamente a “equipamentos” (este último termo assumido pela comunidade científica na sequência de diversos estudos). Na sequência desta divergência e concordando com Serantes (2011), a falta de confluência de termos e conceitos e modalidades associadas a este tipo de recursos de EA constitui um entrave ao desenvolvimento do setor por gerar confusões várias.

Em termos de linhas de atuação, a EGEA assinala seis elementos principais, sendo eles a investigação e desenvolvimento científico; a formação e a capacitação; a informação, comunicação e divulgação ambiental; a orientação e a acessória; a participação cidadã; e a planificação, gestão e avaliação de programas (DOG, 2001: 14.339). Embora neste documento estratégico se façam recomendações relacionadas com diversos tipos de recursos, de acordo com Serantes (2011), o desenho, divulgação e avaliação de recursos para a EA não parece ser uma das áreas prioritárias naquelas linhas de ação. Se este setor já carecia, à partida, de uma valorização oficial para se desenvolver de uma forma integrada na estratégia global da EA, então o peso dos EqEA na EGEA viria a constituir, desde o início, motivo de controvérsia. Curiosamente, o processo de debate e as controvérsias que gerou a elaboração e aprovação da EGEA foram, segundo Meira e Pardellas-Santiago (2010), dos principais motores que estiveram na origem da criação da uma entidade de EA - a *Sociedade Galega de Educación Ambiental*.

Quanto ao estado da EA na Galiza, na altura da aprovação da EGEA, o seu desenvolvimento, segundo Meira (1999), era incipiente e caracterizado em geral, pelo ativismo, dispersão das atuações, ausência de programas a médio e longo prazo, e um baixo nível de profissionalização, tanto em contextos públicos como privados. Esta apreciação também resulta da constatação de que havia uma desvalorização dos processos de avaliação e de melhoria de qualidade das actividades que se realizavam. Além disso, a

EGEA denunciava uma fraca penetração da EA nos diferentes níveis de ensino, não tanto na *Educación Primaria* (ainda que em 2000 só 35 escolas tinham atividades de EA) mas principalmente na *Educación Secundaria* (presente apenas em 4% dos projetos de inovação educativa e quase sempre pelas Ciências Naturais) e na universitária (incorporação de temas ambientais ainda muito residual) (Fernández-Domínguez, 2001). Na época de criação da EGEA surge também a *Consellería de Medio Ambiente* na Galiza e a criação dentro dela do *Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental*, com responsabilidades na orientação da EA. Apesar das expectativas de que esta mudança iria dinamizar o âmbito, permaneceram inércias administrativas e cooperativas dentro da *Consellería* como barreiras ao desenvolvimento de iniciativas educativo-ambientais de qualidade (Meira, 1999). Além disso, como analisa Fernández-Domínguez (2001), desde finais dos anos 90 que se assiste a uma redução no denominado “ativismo ambiental” devido ao desaparecimento dos grupos de trabalho que impulsionavam os projetos ambientais, voltando-se a praticar um ensino público galego mais disciplinar, menos flexível e mais tecnocrata.

Ainda nos anos 90’ e a nível da educação não formal, verifica-se um aumento dos recursos e de equipamentos, mesmo estando a Galiza um passo atrás comparativamente a Comunidades Autónomas como a Catalunha e a Andaluzia (Fernández-Domínguez, 2001 e Llamas, 2008). A nível estatal e em 1999, teve início o *Programa de Seminários Permanentes*, organizado pelo Organismo Autónomo de Parques Nacionais e desenvolvido pelo Centro Nacional de Educação Ambiental (CENEAM), que visava a criação de fóruns permanentes de aprendizagem entre pares (grupos relacionados com a EA), para trocar experiências e colaborar em projetos. Tais grupos referem-se a educadores e educadoras ambientais, pessoal técnico e de gestão, investigadores, setor empresarial, associativismo, etc., tal como o preconizado no LBEAE (CTEA, 1999), estando a funcionar, em 2013, 13 seminários temáticos ou grupos de trabalho (Escudero, Oliver e Serantes, 2013). Estas reuniões, que acontecem uma vez por ano, têm no entanto desvantagens, como indicam aqueles autores, nomeadamente o facto de a periodicidade anual dos encontros presenciais levar à demora na tomada de decisões e consensos. Neste âmbito, também em 1999 dá-se o *Primeiro Encontro Estatal de Asociaciones de EA* no CENEAM e em 2002 inicia-se o *Seminário de Equipamentos de Educación Ambiental*. Desde essa altura tem-se detetado várias debilidades do setor como a falta de profissionalização que, por sua vez, se deve à escassa formação inicial específica do “educador ambiental” (currículo unificado) por ser uma profissão recente, deve-se também à necessidade de especializar-se e reciclar conhecimentos, à escassa formação em gestão e a problemas laborais (estacionalidade no funcionamento dos EqEA) (Escudero, Oliver e Serantes, 2013). Estas e outras debilidades têm, assim, gerado um debate sobre a prática, de forma a dar-se respostas às necessidades sociais. Apenas em 2011 é que o *Catálogo Nacional de Qualificaciones Profesionales* regista a qualificação profissional de Interpretação e Educação Ambiental e é estabelecido o certificado profissional.

No contexto específico dos espaços naturais protegidos (ENP) e contemplando a dinamização da EA como um instrumento social na gestão desses espaços, já a *Estratégia Espanhola para a Conservação e Uso Sustentável da Diversidade Biológica*, de 1999, assinalava instrumentos sociais como a investigação social, informação, comunicação, educação e participação. Tais instrumentos têm, segundo Pitlik (2004), impactos em três âmbitos: a consciência ambiental está determinada pelos contextos culturais, estilos de vida e juízos de valor que, por sua vez, são apreendidos através da educação, comunicação e informação; os critérios para as decisões de práticas sustentáveis são resultado do discurso público; e o desenvolvimento sustentável não pode basear-se na modificação/manipulação de condutas, mas sim na reflexão e na pluralidade para desenvolver competências

adequadas face à crise ambiental. Na EA em ENP galegos, é ainda mais premente integrar aquelas três dimensões uma vez que, como indica Meira (1999), mesmo os espaços com importantes valores ecológicos não são classificáveis como “naturais” pois eles resultam de uma interação mais ou menos intensa ao longo dos tempos entre o meio biofísico e o Ser Humano. Basta constatar que na Galiza estão registados mais de 5000 castros e a região possui mais de 50% de todas as entidades de povoação a nível estatal (Lamas, 2004).

Quanto aos equipamentos nos espaços naturais galegos, é possível distinguir entre *equipamentos de uso público* (EqUP) (ex: albergue, centro de documentação e investigação, ecomuseu, jardim botânico, parque de fauna silvestre) e os EqEA. Como principal diferença é de apontar a ênfase dos EqUP na gestão (desses espaços naturais) comparativamente às iniciativas de objetivos educativos e de mais longo prazo (EqEA) (Serantes, 2004). Segundo esta autora, os EqUP são, de uma forma geral de baixo impacto e não preconizam os objetivos delineados em documentos como a Diretiva Habitat devido a vários fatores entre os quais: na Galiza não está regulado o uso público nos espaços naturais protegido (ENP), com exceção do PN Xurés-Baixa Limia; os equipamentos e acesso estão pouco sinalizados; a distribuição dos equipamentos não é planificada, seguindo apenas oportunidades de reabilitação de edifícios ou de posse de propriedades rurais por entidades públicas ou por particulares; muitos estão localizados em lugares isolados e com difícil acesso; nem todos os ENP têm EqUP não sendo, por isso, um referente para os usuários; face ao investimento nas instalações, o montante dedicado a atividades e ao pessoal é escasso; em alguns a informação está desfasada ou é irrelevante; as atividades de uso público não estão ligadas à gestão; não há programas de avaliação ou seguimento do impacto dos visitantes, nem das atividades de EA ou de conservação (impactos negativos ou positivos).

A fraca consolidação dos equipamentos, a forte concorrência e, acima de tudo, a falta de um quadro normativo e de um sistema de ajudas que promova e estabilize estes serviços fez com que existissem duas tendências opostas na primeira década de 2000 (Serantes, 2006a): por um lado, EqEA associados ao lazer e turismo, valorizando-se assim uma tendência da sociedade de ocupação de tempos livres e menos um compromisso de melhoria ambiental, denominando-se também de fase possibilidades de *autoemprego*; e por outro, centros ligados ao desenvolvimento local, comprometidos com a população e com a conservação do património cultural, como são exemplos os ecomuseus. Em ambas as tendências há um apoio económico por parte dos Fundos Europeus, pois na grande maioria estão a ser desenvolvidos em espaços rurais com fenómenos de despovoamento.

A mencionada falta de normativas e de apoio institucional, no Estado espanhol, gerou, no seio do próprio setor dos equipamentos, a necessidade de se iniciar em processos de regulação, homologação e de consenso de critérios de qualidade (Serantes, 2006a). Deste modo, nove Comunidades Autónomas começaram tais processos, desde 1996 e sete Comunidades, incluindo a Galiza, contavam, em 2013, com uma lista de critérios, um manual ou a carta de qualidade não tendo nenhuma implementado ainda o processo iniciado (Serantes e Carvalho, 2013). Na Galiza, foi promulgada a *Carta Galega de Calidade dos Centros de Educación Ambiental*, em 2001, como um guia de critérios relativos à definição do projetos educativos e à qualidade dos EqEA (DOG, 2001), e produziu-se também um diagnóstico, em 2005. De entre os processos desenvolvidos acerca da qualidade em cada região autónoma, existem vários pontos em comum (Serantes, 2006a): i) os processos de participação foram abertos e voluntários; ii) os processos partiram de diagnósticos prévios ou elaborados pelo grupo; iii) depois de identificados os centros promoveram um registo voluntário; iv) os centros elaboraram documentos em consenso, com uma série de indicadores ou critérios. No fim deste processo ficaram

pendentes, em todas as regiões, vários elementos, como seja o desenho de estratégias para aplicar os critérios de qualidade; a criação de redes de equipamentos de qualidade com uma identidade socialmente reconhecida; e a certificação com um selo de qualidade.

Em Espanha, são as Comunidades Autónomicas que promovem a maior parte dos EqEA estando a funcionar mais de 1000 iniciativas, em 2013. No entanto, muitos são geridos por empresas privadas através de convénios, pelo que Escudero, Oliver e Serantes (2013) reflectem sobre a urgência de se regular o setor para garantir o seu correto funcionamento. Assim, num dos Seminários Permanentes do CENEAM acordou-se regular o setor com base na seguinte divisão de tipologias (Escudero, Oliver e Serantes, 2013): *Granxa-escola* (equivalente às quintas pedagógicas, em Portugal, que usam o meio rural como contexto educativo; *aula/centro ambiental*, em que o meio natural, rural ou urbano, seus recursos e problemas são usados como recurso educativo; *centro de interpretação/Visitantes*, associados a espaços ou recursos de valor patrimonial; *centros de referência*, com função de coordenar e gerar ações de EA (formação de formadores, técnicos e decisores, divulgação de experiências e boas práticas, apoio pedagógico a projetos, apoio na área da documentação ambiental; *museus “para a EA”*, com função de conservação de colecções, investigação e divulgação incluindo projetos de EA.

Em todas as regiões autónomas, os critérios de qualidade dizem respeito aos vários elementos que constituem formalmente um EqEA, centrando-se a valorização de cada elemento, no caso galego, da seguinte forma: projeto educativo (17 critérios); as instalações e o modelo de gestão (7 critérios em cada elemento respectivamente); equipa educativa (6) e recursos materiais (5), não havendo nenhum critério relativamente aos usuários (à semelhança das outras Comunidades com exceção da Região Autónoma de Navarra) (Serantes, 2006a). Acerca do projeto educativo em particular e sua avaliação, na *Carta galega*, expressa-se que (DOG, 2001): os centros de EA devem ter um projeto educativo e este deve ser um documento que recolha explicitamente os fins, objetivos, metodologia, conteúdos, atividades, programas, calendarização, recursos materiais e humanos e forma de avaliação. A metodologia deve ser ativa, participativa, crítica, cooperativa, integradora, interdisciplinar e lúdica; e a avaliação das atividades de ser realizada pelos participantes, pela equipa educativa, pelas instituições e por um agente externo. Ainda segundo a *Carta galega* (DOG, 2001), o centro de EA deve estar imerso no seu entorno, promovendo a integração. Do mesmo modo, os programas dirigidos a outros sectores da população, para além das escolas locais, devem incluir conteúdos conceituais, aspetos de carácter social, de desenvolvimento pessoal, de fomentos de intercâmbio de experiências, de tomada de decisões e de participação. Sobre os educadores ambientais, na *Carta galega* consta também que o centro de EA deve favorecer a formação, o intercâmbio e a atualização dos elementos da equipa educativa. Este documento pretende assim, constituir um referente de ação na prática pedagógica e social e um sinal de identidade e, como afirma Serantes (2011), não apenas uma ferramenta obrigatória em função do orçamento e ajudas recebidas ou só como auxílio em estágios e investigações ou para *Rexistro Oficial de Entidades e Centros de EA*. Isto é, a *Carta* deve favorecer, nomeadamente, a profissionalização dos educadores e educadoras; garantir a defesa dos interesses dos usuários e usuárias; apoiar a prática educativa de qualidade; promover a mudança de certos hábitos, atitudes críticas e participação democrática em prol do ambiente; e ser uma ferramenta de controlo para as instituições que patrocinam as atividades (Serantes, 2003). Neste e noutros âmbitos da EA tem também responsabilidade o *Observatório Galego de Educación Ambiental* uma vez que, como Serantes (2011) afirma, faz parte das suas funções a de assessorar os organismos das administrações públicas no desenho e avaliação dos programas e iniciativas de EA.

Para além da *Carta galega*, também a criação da *Rede Galega de Equipamentos para a Educación Ambiental* pretendia contornar a situação desvantajosa dos EqEA galegos relativamente a outras Comunidades. Estruturas como redes de equipamentos mostram ser extremamente importantes no auxílio às equipas educativas pois como Mediavilla, García e Sampedro (2006: 45) argumentam, “o isolamento é uma das debilidades que afeta o trabalho dos educadores ambientais”. A inserção de um EqEA nesta Rede implicaria, de acordo com Serantes (2006b), a elaboração de um relatório/memória anual das atividades (com os objetivos e avaliação das mesmas) e acarretaria a oferta de uma série de benefícios por parte das Administração Regional, como seja a apresentação de uma oferta conjunta, ajudas que garantissem a visita dos usuários e a estabilidade das equipas; e ajudas para melhorar ou adaptar instalações e programas. Associando os processos de qualidade, poderiam pertencer à Rede os EqEA já têm o estatuto de qualidade ou os EqEA em processo de adquirir o selo de qualidade e aqueles em que se considere viável o seu plano de ação (Serantes, 2006b).

Mais do que entender o desafio da qualidade e da avaliação como uma regulação institucional, Serantes (2006a) perspetiva a concretização de 10 medidas auto-avaliativas que facilitarão a sobrevivência dos EqEA: 1) serem visíveis perante a sociedade, principalmente na população mais próxima; 2) serem aliados estratégicos no desenvolvimento de políticas locais e autonómicas; 3) serem relevantes e comprometidos social e ambientalmente a nível local, como exemplos de práticas educativas de qualidade e de gestão sustentável; 4) que dêem resposta a problemas reais e de interesse social, facilitando recursos e sinergias; 5) serem instrumentos educativos que favoreçam a gestão de espaços naturais e de interesse cultural; 6) criarem alianças com outros planos e estratégias (ex. Agendas 21 locais, agendas 21 escolares, estratégias de conservação da biodiversidade, planos de uso público de espaços); 7) criarem uma imagem coerente e atrativa que seja divulgada; 8) ser criada e consolidada uma rede de EqEA como interlocutor deste setor e favorecer a criação de federações de redes; 9) intensificar-se os processos de formação e actualização das equipas educativas; 10) desenvolver-se a investigação de modo a enriquecer o setor (ex. na área dos processos de qualidade e pesquisas das próprias equipas em parceria com universidades e associações de EA).

No fim do período de vigência da EGEA, procedeu-se a uma revisão da mesma através do desenvolvimento do Projeto *Fenix* entre 2006 e 2007, uma parceria entre os gestores públicos e a *Sociedade Galega de Educación Ambiental*. Este projecto não consistia apenas na elaboração de um diagnóstico da EA na Galiza mas pretendia dar o impulso para a dinamização do setor (Meira e Pardellas-Santiago, 2010), tendo como objetivos específicos principais: realizar um diagnóstico do estado da EA, que atingisse um maior grau de profundidade e rigor que o de 1999; utilizar o mesmo processo diagnóstico relativamente ao papel de vários agentes chave na EA galega; e, em terceiro lugar, rever e actualizar as recomendações da EGEA ou introduzir novas, consoante as mudanças socioambientais dos últimos anos. Duas das áreas de trabalho definidas no Projeto *Fenix* eram o “sistema educativo e ambientalização” e a “cultura da sustentabilidade e problemática ambiental”. A secção deste documento com maior relevância para a presente investigação, dizia respeito aos “equipamentos de educação ambiental e profissionalização” pela mão de Serantes (2010), sendo vários dos seus elementos abordados no capítulo consagrado ao Eixo Atlântico.

Aquela e outras referências indicam que, desde o final da primeira década de 2000, tem havido sucessivos cortes no investimento deste âmbito, na Galiza. Apesar da ideia consensual da importância da EA como instrumento para uma sociedade mais justa e equitativa, não houve nenhuma reacção política ou social significativa aos cortes efetuados, à parte da *Sociedade Galega de Educación Ambiental* que elaborou um

manifesto pela “*Non desaparición da EA en Galicia*” e com pequena repercussão (Pardellas-Santiago e Meira, 2012). Este “desaparecimento” da EA na Galiza deve-se, na ótica destes especialistas, aos seguintes fatores:

- i) um escasso peso institucional do setor da EA, a nível provincial e municipal, nomeadamente, por não ser uma área rentável relativamente a outras áreas ambientais (ex. abandono ou encerramento dos EqEA de titularidade pública);
- ii) o impacto da crise na precariedade laboral, empresarial e profissional, contrastando esta situação com o elevado nível de qualificação e “hiper-formação” dos profissionais (Meira, Barba e Lorenzo, 2015: 16);
- iii) o tecido empresarial da EA é muito débil (pequenas empresas muito dependentes das Administrações), pouco capitalizadas e articuladas entre si;
- iv) tendência para se oferecer serviços pouco relacionados com os objetivos e princípios pedagógicos e sociais da EA e mais adotados para sobreviver à crise económica (ex. ócio de consumo, turismo ou prática desportiva);
- v) a EA tem perdido terreno no contexto educativo formal (sistema educativo e nas áreas curriculares chamadas “transversais”), com a justificação da crise económica;
- vi) a situação precária da EA na Galiza enquadra-se num contexto global do Estado Espanhol de sucessiva desvalorização desta área;
- vii) invisibilidade social da EA, incluindo por sectores que antes contribuíam ao seu impulso, incluindo o próprio campo da EA.

Tal como no caso português, a estes fatores soma-se ainda a falta de autonomia - dependência de políticas externas que condicionam o desenvolvimento da EA, os seus objetivos e a capacidade de responder a necessidades sociais prioritárias (Meira, Barba e Lorenzo, 2015). Assim, os EqEA existentes e a criar têm a oportunidade de refletir na premissa e mudança de um paradigma para fazer face aos desafios deste setor e da sociedade marcada atualmente por “crises” a diversos níveis e decisões tomadas a pretexto dessas crises.

Na comparação dos primórdios da EA e no percurso de 40 anos deste âmbito educativo, em ambos os territórios do Eixo Atlântico, constata-se aspetos comuns, por influência política, social e cultural de contornos semelhantes. Mencionando alguns desses aspetos, tem-se as marcas comuns de regimes ditatoriais; as consequências da posterior adesão à União Europeia, visíveis até aos dias de hoje; alguns enfoques do sistema educativo; motivações para a criação dos primeiros equipamentos; várias características dos projetos educativos; o constrangimento económico generalizado atual e suas diversas repercussões. Existem, no entanto, diferenças importantes entre a EA em Portugal e a Galiza, relacionadas, nomeadamente, com a evolução da educação formal e não formal em cada Estado e as dinâmicas de movimentos sociais e de ativismo ambiental e de evolução na filosofia de funcionamento dos EqEA que não são de desprezar.

2 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO NO EIXO ATLÂNTICO

Querendo, desde já, situar o leitor em termos geográficos relativamente ao estudo em causa, no presente capítulo é apresentada a localização dos equipamentos dentro da Euroregião Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular. Mas para além do enquadramento geográfico considerou-se de todo pertinente proceder, em primeiro lugar, à descrição da evolução dos territórios e seus elementos comuns que constituem esta euroregião – a Galiza e o Norte de Portugal. A descrição da referida área não podia deixar de abranger aspetos bio-geomorfológicos, culturais e a situação ambiental atual. Numa terceira parte são também apresentadas as principais estratégias do Eixo Atlântico, como entidade própria, e iniciativas já realizadas, nomeadamente, nos campos educativo e socioambiental. Antes da referida ilustração geográfica dos casos em estudo, há ainda espaço para traçar as principais características da educação ambiental e dos EEA no Eixo.

2.1 A EUROREGIÃO EIXO ATLÂNTICO DO NOROESTE PENINSULAR

Para analisar a existência do Eixo Atlântico como entidade transfronteiriça com características únicas na Europa, torna-se necessário olhar, em primeiro lugar, ao seu percurso histórico-político com remanescências pré-romanas. Nesse entendimento, a descrição das principais características da área abrangida pelo território da Galiza e do Norte de Portugal abrange aqui não apenas aspetos biogeográficos e ambientais como também culturais. Cabe igualmente apresentar as estratégias de atuação do Eixo Atlântico e iniciativas no âmbito daquelas estratégias, nomeadamente, nas áreas socioambiental e educativa. Na última parte deste item é mencionado o estado da arte da educação ambiental e dos equipamentos na Euroregião.

2.1.1 Evolução do Eixo Atlântico e características geodemográficas

Desde os períodos megalíticos e castrejos que os povos do espaço geográfico do atual Eixo Atlântico tiveram experiências comuns de sobrevivência. No território que corresponde aproximadamente à área moderna do Norte de Portugal e Galiza houve domínio romano (antiga província da Galécia), com a gestão jurídico-conventual de *Bracara Augusta* (como capital e zona da atual cidade de Braga), *Asturica Augusta* (atual Astorga) e *Lucus Augusti* (atual cidade de Lugo); e mais tarde os Suevoes também viriam a reinar nesta região (Marques, 1999a). Tais ocupações sucessivas iriam assim influenciar a economia, a cultura e a própria língua de ambos os povos. Apesar deste percurso comum, as ligações quebrar-se-iam, por vários séculos, a partir da formação dos reinos. Com efeito, só no fim do século XX, com o término das ditaduras em Espanha e em Portugal é que voltaria a ser favorecida a troca de mercadorias, pessoas e culturas.

Constata-se que a entidade de cooperação que viria a constituir o Eixo Atlântico só se tornou, então, politicamente viável depois da democratização dos regimes em Portugal e Espanha, tendo-se fortalecido desde a adesão dos dois Estados na Comunidade Europeia. Deste modo, na década de 80' davam-se os primeiros contactos Galiza – Norte de Portugal através da Junta da Galiza e da Comissão de Coordenação da Região do Norte (CCDR-N). No entanto, já desde o Tratado de Roma, em 1957, que se promove a prática de iniciativas que contribuam para a união entre os diversos estados membros da EU. Como outros marcos importantes do estreitamento entre os países situam-se as Conferências das Cidades Europeias; a criação, em 1993, do Comité das Regiões, em Maastricht; as Redes de

Cidades, desde 1985; e a resolução comunitária sobre um programa de desenvolvimento para as regiões fronteiriças entre Portugal e Espanha, em 1988.

Nesta sequência, a 1 de Abril de 1992 é aprovada a *Declaração do Porto*, também denominado o documento *fundacional do Eixo Atlântico* (Eixo como uma associação de direito privado). Tal documento foi subscrito por 13 cidades fundadoras da Euroregião do noroeste Peninsular - Ourense, Ferrol, A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra, Vigo e Lugo, no lado galego, e as cidades do Porto, Braga, Bragança, Chaves, Viana e Vila Real, no Norte de Portugal.

A participação das cidades foi crescendo mas, em termos de território global, esta Euroregião é dividida por 11 áreas NUTS III (4 áreas básicas transfronteiriças e 7 áreas adjacentes) (Eixo Atlântico, 2014), ocupando uma superfície de 50700 km² (Figura 3).

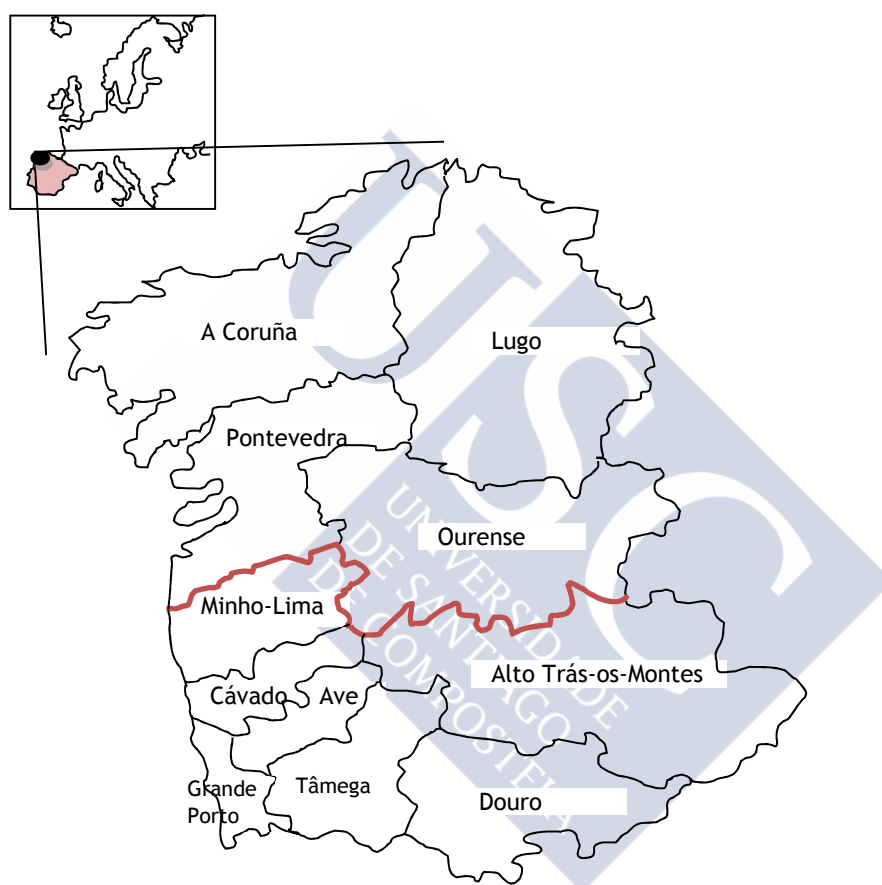


Figura 3 Enquadramento geográfico do Eixo Atlântico na Europa - Áreas NUTS III da Galiza e do Norte de Portugal (Fonte: elaboração própria)

A formalização de cooperação transfronteiriça numa associação tinha com uma das principais motivações iniciais, a obtenção de maior financiamento europeu, através do princípio da subsidiariedade (Marques, 1999a). A associação também visa o desenvolvimento social, cultural, tecnológico e científico das cidades e regiões envolvidas, considerando aquele autor que o Eixo Atlântico fez emergir uma nova concetualização do nacionalismo que procura a identidade do território, através de um “estado-região”.

Esta Euroregião foi impulsionada pela criação da Comissão do *Arco Atlântico*, em 1989. Revisitando o enquadramento desta última entidade, identifica-se que o seu grande objectivo consistia na redução das assimetrias de regiões europeias periféricas relativamente às regiões mais ricas, sendo grande parte das ideias do *Arco Atlântico* comuns às do *Pacto do Eixo* (ex. criação de um grupo de influência que faça valer os interesses comuns) (Marques, 1999a). Também teve um contributo chave para o Eixo

Atlântico a realização das primeiras *Jornadas Técnicas Galicia-Região Norte de Portugal*, em 1988 e 1990, baseadas na *Comunidade de Trabalho Galicia-Norte de Portugal*. Esta Comunidade de Trabalho é formada por diversos serviços públicos de ambos os lados da fronteira e por agentes económicos e sociais, sendo responsável por feitos históricos como a criação da primeira auto-estrada a ligar Portugal a Espanha (Couto, 2001). Em termos de organização a Comunidade de Trabalho Galicia-Norte de Portugal é formada por 14 comissões constituindo a entidade do Eixo Atlântico (associação de direito privado português) uma dessas comissões setoriais. Sublinhamos que para além de projetos físicos, a Comunidade de Trabalho Galicia-Norte de Portugal coordena projetos noutras áreas como a mobilidade de trabalhadores criando, em Valença, o único gabinete de apoio ao trabalhador transfronteiriço, denominado *Eures* Transfronteiriço Galiza-Norte de Portugal. De notar ainda que, segundo o Observatório do Emprego criado no âmbito do *Eures* e de acordo com dados de Palmeira (2005), a mobilidade de trabalhadores tem vindo a aumentar, pelo que farão cada vez mais sentido os serviços como o *Eures*. Iniciativas como as referidas jornadas fomentaram também o aparecimento, desde 1991, de programas de cariz económico com o INTERREG, que dinamizou os domínios da acessibilidade; ambiente; energia; desenvolvimento rural e cultural (Marques, 1999a), enquadrados no Programa Estratégico de Desenvolvimento das Regiões Fronteiriças de Espanha e Portugal 1989-1993.

Sobre a matéria, é possível sintetizar várias etapas no percurso desta Euroregião, sendo a primeira – a *etapa fundacional* (1992-1999) - marcada pelas presidências das duas cidades que iniciaram a constituição do Eixo: Porto e Vigo. Desta etapa resultaram, nomeadamente, duas sedes permanentes nestas cidades e o primeiro quadro de pessoal fixo (Eixo Atlântico, 2014). Também nesta primeira etapa é elaborado *I Estudo Estratégico do Eixo Atlântico* que pretendia, entre outros aspetos, caracterizar o papel das treze cidades membros na altura, identificar carências e propor intervenções. As cidades galegas de Vilagarcía de Arousa e Monforte de Lemos são incorporadas ao Eixo Atlântico em 1995 e, em 1997, os municípios portugueses de Vila Nova de Gaia, Guimarães e Peso da Régua, somando um total de 18 participantes (Eixo Atlântico, 2014).

Outra fase do percurso do Eixo Atlântico é a etapa da *consolidação* (2000-2006), sendo dois dos marcos desta etapa, o acordo, em 2000, de integração do Eixo na estrutura da *Comunidade de Trabalho Galiza - Norte de Portugal* e a constituição formal da *Fundação Centro de Estudos Eurorregionais* (CEER), em 2002, que integra as seis universidades públicas do território (Eixo Atlântico, 2014). À semelhança do procedimento na fase anterior, nesta etapa foi realizado um diagnóstico - *II Estudos estratégicos do Eixo Atlântico* - de 2005, tendo concluído que a cooperação das cidades no Eixo Atlântico devia seguir quatro estratégias complementares: cooperação intermunicipal; integração política supralocal; integração territorial e participação sustentável da sociedade com o território (Palmeira, 2005). Esta iniciativa coincide com a realização do Fórum de Cooperação Transfronteiriça Galiza-Norte de Portugal, reunindo empresários e representantes de centros de inovação que beneficiam numa dinamização conjunta pelo facto de existirem maioritariamente, neste território, por pequenas e médias empresas. De facto, o fluxo transfronteiriço acentua-se não só a nível da indústria (ex. mobilidade de trabalhadores), do comércio e das pescas, mas também do turismo, sendo a Galiza, como Palmeira (2005) analisa, um destino de férias cada vez mais procurado pelos portugueses e vice-versa.

Em 2007, houve uma ampliação das cidades membro do Eixo para 28, com a inclusão de mais 10 - as portuguesas de Barcelos, Mirandela, Famalicão, Vila do Conde e Matosinhos e as galegas de Viveiro, O Barco de Valdeorras, Lalín, Verín e Carballo. No ano seguinte o Eixo Atlântico passou a ter as atuais 34 cidades, com a adesão de Lamego,

Penafiel e Macedo dos Cavaleiros e, no lado galego, de Ribeira, Sarria e O Carballiño (Eixo Atlântico, 2014).

Em termos demográficos, os dados de Palmeira (2005) indicavam que a Euroregião que liga Galiza ao Norte de Portugal é constituída por cerca de seis milhões e meio de habitantes, tendo uma densidade de 125 hab/km², superior à média europeia (118 km²) que integra uma estrutura urbana de cidades grandes (ex. Porto e Vigo) e médias.

O facto de a Galiza ser uma região com estatuto de autonomia política e de não haver, no outro lado da fronteira, uma entidade regional semelhante torna, na opinião de Palmeira (2005), mais difícil o diálogo institucional. Com efeito, a *Xunta de Galiza* tem legitimidade democrática, enquanto no lado português o porta-voz é a CCDR-N – organismo desconcertado do poder central e sem autonomia política. Não obstante, o autor considera que a dinâmica da sociedade civil e os incentivos da política regional europeia têm ajudado a ultrapassar as dificuldades burocráticas. O percurso do Eixo Atlântico tem então seguido uma evolução de acordo com uma série de interesses em comum, devendo o fortalecimento gradual a fatores já mencionados e, como Braga-Cruz (2010) a outros elementos como semelhança de problemáticas, o espírito de abertura e de respeito mútuo.

2.1.2 Outras características da Euroregião

Para situar melhor o leitor na região em causa, cabe descrever a seguir as suas principais características em termos bio-geomorfológicos, culturais e socioambientais.

2.1.2.1 Caracterização bio-geomorfológica e cultural do Eixo Atlântico

As duas regiões vizinhas e membros do Eixo Atlântico encerram inúmeras características comuns, que vão desde aspetos naturais e paisagísticos e até aspetos culturais, incluindo uma antiga língua comum. Começando pelas similitudes naturais, elas são tão óbvias que constituem, para Marques (1999a), outra das justificações para a existência de uma euroregião: clima comum (temperado, com verões frescos e com intensa pluviosidade), de geomorfologia (sistema montanhoso Galaico-Duriense que vai até à fronteira Astúrias-Galiza e de Leão até à Serra do Caramulo) e de solo predominantemente granítico. Soma-se ainda a fitogeografia, com uma área homogênea de pinheiros, carvalhos, castanheiros, choupos, assim como as arbustivas (urzes, carqueja, tojo) (Marques, 1999a). Em termos culturais e em grandes traços, identificam-se vários símbolos tradicionais de identidade: paisagem (pequenas propriedades agrícolas (campos em retalho), aldeias dispersas; casas com telhados de dupla vertente; e arqueologia com ruínas romanas e góticas); arquitectura religiosa e da nobreza (igrejas de estilo românico, barroco e gótico); a língua galaico-portuguesa; calendário gregoriano (festividades, as feiras e as romarias) associado a um folclore diversificado; as práticas agrícolas (em socalcos, com predomínio do cultivo do milho, centeio e a vinha, criação de gado) e calendário dos trabalhos rurais; atividade marítima; gastronomia rica com elementos comuns e ainda os tradicionais casamentos “transfronteiriços”.

Se bem que é notório o contínuo paisagístico entre as duas regiões transfronteiriças, já são mais acentuadas as diferenças na paisagem tradicional entre as zonas litorais e as zonas interiores da Euroregião, como sintetiza Marques (1999b): i) no litoral, os espaços galegos têm elevada pluviosidade; há uma dispersão das parcelas de cultivo integradas em aldeias desde o norte da Galiza até perto da cidade do Porto; com o rio Minho como símbolo de união transfronteiriça; e apesar da existência das rias galegas como diferencial na zona costeira, o mar e a pesca são elementos de uma vivência comum; ii) no interior, a menor pluviosidade e o encaixe planáltico dos vales leva a uma paisagem mais seca e com o solo menos ocupado, com práticas agrícolas menos diversificadas e com o exemplo de proximidade as serras do Gerês e do Xurés. As próprias mudanças na cultura popular que

moldam transformações paisagísticas e identitárias estão marcadas por duas tendências opostas, associadas à configuração sociodemográfica e económica do eixo interior/litoral. De acordo com Marques (1999b), essas tendências caracterizam-se por: i) uma parte da sociedade envelhecida, baseada nos símbolos tradicionais de identificação com elementos como as crenças, rituais religiosos, ritmos agrícolas, calendário gregoriano; ii) populações mais jovens e urbanas (a dita “sociedade de consumo”) em que os símbolos culturais ultrapassam os ciclos da natureza do local e são guiados pela sociedade global.

Relativamente à antiga língua comum – o galego-português – trata-se de uma língua românica, com elementos atuais muito semelhantes que remonta à Galécia e que atravessa períodos como o das cantigas galaico-portuguesas, sobrevivendo, na Galiza, ao período em que o castelhano substituiu o latim. Nesta Comunidade Autónoma, o galego-português foi revitalizado no século XIX com a elevação da língua a categoria literária, sendo ainda atualmente motivo de controvérsias, motivadas pelo movimento re-integracionista em oposição ao “espanhol” (Marques, 1999a). No campo literário, não podemos deixar de realçar o forte intercâmbio de ideias e de admiração entre escritores dos dois lados da fronteira. A título de exemplo, Estraviz (2002) mostra as “*Relações de Teixeira de Pascoaes com escritores e intelectuais*” através, nomeadamente, das palavras de louvor que o escritor galego Vicente Risco dedica ao português Teixeira de Pascoaes, em cartas divulgadas na revista *Nós*, de 1920: “Teixeira de Pascoaes é nosso, nosso, polo sentimento, se nom fora como ele diz 'no sangue e na alma'.”. Pascoaes expressa igualmente admiração por intelectuais galegos, como se observa na dedicatória do poema “Luz final” (Estraviz, 2002: 30):

A Afonso Castelao.
A Álvaro Cebreiro.
Aos grandes e queridos artistas,
com o mais antigo e fraternal abraço. (...)
Teixeira de Pascoaes, Amarante, 1925

Na cultura e literatura musical, para além das cantigas galaico-portuguesas, várias entidades contemporâneas da cultura *folk* têm desenvolvido iniciativas de intercâmbio entre os dois territórios. A título de exemplo, o Coro Galego *Cántigas da Terra*, criado em 1916, fez o tributo a escritores portugueses do século XX e contemporâneos, em “Os poetas entre nós e as palavras”, onde se encontram os nomes de Helberto Helder e Mário Cesariny. O grupo *Milladoiro*, também galego, canta “a quinta das lágrimas” com poema de Fernando Pessoa, e outros portugueses; grupo galego *Fuxan os ventos* que canta a música popular “a saia da Carolina”, tão presente no imaginário das crianças de ambos os lados da fronteira; os *Luar la Lubre* cantam “Galaecia”. De destacar ainda que muito do repertório hoje reavivado resulta de recolhas etnográficas comuns entre a Galiza e o Norte de Portugal.

Sobre a identidade territorial no Eixo Atlântico, embora existam semelhanças na perceção dos cidadãos verificam-se diferenças de assinalar entre as duas regiões-membro. Com efeito, o estudo de Marques (1999b), com questionários a cidadãos galegos (36,5%) e nortenhos (63,5%), mostra diferenças em vários aspetos: acerca da afectividade para com os *lugares do território*, e apesar do significativo apego dos portugueses (66,0%), os cidadãos galegos têm maior propensão para este sentimento (75,4%), indo de encontro à ideia, já aludida, do território da Galiza como símbolo de afirmação da nação no contexto espanhol. Como síntese de todos os símbolos de afeto, esse estudo revela outras variações (Marques, 1999b: 260):

Em Portugal foi dada maior importância à “natureza associada às gentes, à paisagem e à tranquilidade” (25,6%), ao “sentimento de pertença (21,5%), às “imagens de infância” (18,2%), às raízes, família e amigos” (9,9%) e ao “bem-estar e qualidade de vida” (9,1%).

Na Galiza destacaram-se mais as referências a sentimentos considerados de “pertença” (55,8%), mas também as “raízes, família e amigos” (16,9%), a “natureza associada às gentes, à paisagem e à tranquilidade” (9,1%) ou ainda questões mais reivindicativas, tais como o “respeito pela Galiza, a sua língua e o território” (5,2%).

Estas diferenças, consideradas provavelmente ligeiras, em comparação por exemplo com a proximidade do Norte de Portugal a outras comunidades autónomas, não desestimulou a inserção, no léxico luso-galego, do conceito de “*Portugaliza*” - nome para a união cultural, linguística, histórica e geográfica entre os povos de Portugal e da Galiza (Alves, 2010), como expressão dos laços Galiza-Norte de Portugal e do sentido de pertença ao Eixo Atlântico. Não obstante, emergem dúvidas sobre a visibilidade do Eixo Atlântico, por se ter detetado no estudo de Marques (1999b), desconhecimento sobre esta euroregião, a par com fenómenos de confusão com o *Arco Atlântico* e por ser pouco reconhecida e valorizada no âmbito do poder local. Nesse sentido, Marques (1999a: 15) alerta que:

(...) não basta defender a existência de pactos políticos, é necessário promover a imagem desta “euroregião”, implementar adequadas estratégias de mercadoria territorial para que os cidadãos dos dois países passem a ver o Noroeste Peninsular como um todo, como um espaço inter-regional onde o que eventualmente nos separa é menos importante que os símbolos e traços históricos que nos unem.

Em suma, a proximidade de culturas (incluindo a solidariedade transfronteiriça e os problemas atuais), o mesmo padrão paisagístico e, naturalmente, a vontade política constituíram fatores chave para a materialização dos laços transfronteiriços na entidade do Eixo Atlântico os quais se pretende ver continuamente fortalecidos, a bem das gentes desta euroregião.

2.1.2.2 Caracterização socioambiental no Eixo Atlântico

Quanto ao estado da qualidade do ambiente no Eixo Atlântico existem diversas problemáticas em comum entre as duas regiões transfronteiriças que merecem a pena a sua descrição. Assim, Ropero, Ramos e Álvarez (2008) e Domínguez e Pardellas (2007) descreveram várias áreas problemáticas relacionadas com o chamado metabolismo urbano:

-Ciclo dos materiais – continua a haver a necessidade de minimizar a geração de resíduos. A recolha selectiva de matéria orgânica não está generalizada nas cidades do Eixo, especialmente nas cidades portuguesas, a opção última de disposição em sistemas de lixeira/ aterro ainda continuava a ser maioritária, com ênfase também na parte portuguesa.

-Ciclo da água – “É previsível que a disposição de água de qualidade para os diferentes usos seja cada vez mais problemática nas cidades do Eixo” (Ropero, Ramos e Álvarez (2008: 80). Existem já casos de escassez e os consumos são acima da média dos valores recomendados. Os estuários dos principais rios da Euroregião têm uma ocupação humana difusa e estão sujeitos a uma forte pressão demográfica (incluindo pelo turismo), pelo que requer uma melhoria de condições de gestão desses espaços. Sobre a qualidade das águas, Domínguez e Pardellas (2007) alertam para a existência de problemas de saneamento das águas litorais e do interior tanto no lado galego como no Norte de Portugal. Sobre o saneamento do litoral, em 2007 ainda não estavam harmonizadas as medidas de tratamento de águas residuais urbanas, uma das principais fontes de

contaminação. Outra fonte de contaminação, especialmente na Região Norte, é o elevado volume de efluentes provenientes da concentração de explorações pecuárias que cumpre tratar.

-Energia - na ótica de Roper, Ramos e Álvarez (2008), as propostas dos planos e programas aprovados incidem em aspetos da gestão energética de forma sectorial, sem aprofundar e modificar a realidade que distribui e consome energia (incidência em ações para reduzir os gases de efeito de estufa mas não na redução da perturbação dos sistemas, nomeadamente através do consumo maioritário de energias renováveis).

-Contaminação atmosférica – na maioria dos municípios do Eixo Atlântico, a contaminação atmosférica é uma consequência direta do consumo de energia e não tanto dos processos de transformação de materiais, pelo que Roper, Ramos e Álvarez (2008) recomendavam a substituição de gasóleo por gás natural no transporte público (frota de autocarros e táxis), como já existe atualmente em municípios de maior dimensão.

-Ruído – este não é um dos principais problemas percebidos pelo cidadão nas cidades do Eixo Atlântico, apesar de haver pessoas a viver em zonas acima dos 65 dBA (acima deste nível a inteligibilidade de uma conversação a um metro de distância falando sem gritar não é de 100%), facto que evidencia um elevado grau de acomodação (Roper, Ramos e Álvarez, 2008).

Relativamente aos elementos de estabilidade, coesão social e co-desenvolvimento é de destacar (Roper, Ramos e Álvarez, 2008):

-Estabilidade urbana – as cidades especialmente do Sul da Europa têm um “nível de convivência louvável (é um dos seus principais ativos)” (Roper, Ramos e Álvarez, 2008: 88), segundo critérios de diversidade (ex. de rendimentos, profissões, etnias, religiões), mas é necessário garantir a acessibilidade (para a maioria da população (ex. a espaços desportivos, ao ensino pré-escolar e escolas *primarias* (1º Ciclo, em Portugal); etc.

-O envelhecimento – os níveis de envelhecimento são desiguais nas cidades do Eixo Atlântico, apesar de haver valores altos, de uma forma geral;

-Diversidade de rendimentos – no Eixo Atlântico o fenómeno de segregação de grupos sociais (ex. pela economia familiar, etnia, cultura ou religião) acontece por razões económicas. Nalguns municípios pode ocorrer uma imigração massiva em poucos anos que condicionará o seu desenvolvimento, embora não seja tão grave como outras cidades dos estados português ou espanhol;

-Habitação – a conjugação da tipologia familiar atual, do envelhecimento acelerado, da descida significativa da população entre os 15 e os 35 anos, da entrada de imigrantes para ocupar postos de trabalho já existentes ou em crescimento, juntamente com os preços da habitação, a quantidade reduzida de habitações vazias e a procura, nalguns casos, de uma melhor qualidade de vida, constitui um cenário complexo nas cidades;

-Saúde pública – sobressaem carências nas coberturas de proteção social dos sectores necessitados e dos programas de luta contra a pobreza, com ênfase no rendimento social de inserção; apela-se também ao reforço de programas preventivos de saúde pública e à promoção de estilos de vida saudáveis (ex. exercício físico, promoção do consumo de alimentos produzidos em culturas ecológicas e uma alimentação saudável e equilibrada).

Dados do Atlas do Eixo Atlântico traçam também perfil geográfico de aspetos ambientais:

-Biodiversidade - tendo como indicadores de biodiversidade no Eixo vários estatutos de proteção, é de referir, nomeadamente, a classificação de áreas na chamada *Rede Natura 2000* que engloba os estatutos de *Zonas para a Especial Proteção das Aves* (ZEPA) e os *Lugares de Interesse Comunitário*, assim como a determinação de *Zonas Ramsar* (proteção das zonas húmidas relevantes para as aves migratórias). As zonas ZEPA nesta euroregião correspondem a diversas áreas litorais e interiores fronteiriços Galiza-Norte de Portugal

como com outras comunidades vizinhas, enquanto as *Zonas Ramsar* dizem respeito a zonas húmidas costeiras exceto no caso da portuguesa Lagoa de Bertandós, ligeiramente interior (Martínez, 2007). Em termos de espaços protegidos, comparando com a área geográfica total do Eixo Atlântico é reduzida a área de parques com esse estatuto. Dados de Martínez (2007) indicam a existência, no Norte de Portugal do Parque Nacional Peneda-Gerês - único parque nacional de Portugal continental, e a Galiza tem o Parque Nacional das Ilhas Atlânticas. Neste território espanhol existe ainda o Complexo Dunar de Corrubedo; as Lagoas do Carregal e Vixán; as Fragas do Eume, representante do bosque atlântico e várias zonas das serras orientais e meridionais. Em termos de parques naturais interiores, no Norte de Portugal existem os parques de Montesinho, Alvão e Douro Internacional e, na zona costeira, encontra-se a paisagem protegida do Litoral de Esposende.

-Incêndios florestais – a concentração de incêndios é bastante mais elevada nesta Euroregião do que no resto da Península Ibérica e das restantes áreas da Europa (exceto algumas zonas do Leste), dado este comprovável pela distribuição de fogos em 2006 (Martínez, 2007). Como exemplo da magnitude do problema, em 2005, houve uma superfície de área ardida que atingiu mais o Norte de Portugal. Nesta região foram especialmente atingidos os concelhos do Baixo Minho (Caminha e V.N. Cerveira respectivamente com cerca de 33% de área ardida). Na Galiza os máximos registaram-se na província de Ourense e na costa ocidental (ex. quase 60% no município de Pazos de Borbén). Refletindo sobre a maior incidência de fogos nas zonas interiores de todo o Eixo, Martínez (2007) aponta, entre outras razões, o abandono progressivo da limpeza da floresta como reflexo de mudanças culturais.

2.1.3 Estratégias de atuação do Eixo Atlântico

Para aproveitar as oportunidades do cenário comunitário para o período de 2007-2013 e face aos constrangimentos bem sinalizados, foi estabelecida a *Agenda Estratégica do Eixo Atlântico* para esse período. Tal agenda contava com sete ideias chave, sendo uma delas era a necessidade de fomentar a governança e as parcerias (a nível peninsular e europeu). Outra das ideias chave era o fomento de um modelo territorial equilibrado e que tomou forma em duas importantes iniciativas: A Eurocidade Chaves – Verín, em 2007, e a Agência de Ecologia Urbana com sede em Vila Real, em 2009. Ora, a Agência de Ecologia Urbana (primeira transfronteiriça na Europa) pretendia, por seu turno, dar resposta, à ideia chave da Agenda relacionada com a necessidade de haver um sistema urbano sustentável (Eixo Atlântico, 2014). As restantes quatro ideias estão associadas à obtenção de umas cidades com maior centralidade; a aposta na sociedade do conhecimento e da inovação; o objetivo de um desenvolvimento duradouro e criador de emprego e ainda de um espaço cultural comum.

Neste âmbito e como *Plano Estratégico de Cooperação Galicia – Norte de Portugal 2007-2013*, foram estabelecidas áreas de cooperação e de iniciativas concretas que têm sido implementadas paralelamente: Desenvolvimento sustentável – Agenda 21 (onde se situam a maioria das ações de EA e que é abordada mais à frente); planeamento e transportes; desenvolvimento social; modernização da administração; cultura; turismo e desporto. Deste plano torna-se pertinente destacar aqui algumas das 22 medidas preconizadas (Dominguéz e Pardellas, 2007), com implicações socioambientais e potencialmente para o desenvolvimento da EA e dos EqEA, seja em meio urbano, rural e/ou inserido em espaços naturais protegidos (ENP):

-implantação de novas actividades de integração do rural e o urbano, por exemplo, em *granxas-escola* (quintas pedagógicas), em instituições educativas semelhantes ou em

“museus ao ar livre” (áreas de terreno ocupadas por exposições etnográficas) (idem, 2007: 37);

- criação de um plano de usos polivalentes do litoral, nomeadamente, modelos de gestão mais operativos para as áreas de paisagem protegida do litoral;

- implementação de um Programa de educação ambiental, com a preferência relevante a atuação dos poderes locais, em conjugação com sindicatos e associações civis para maximizar a eficácia das atuações.

- fomento do associativismo de maneira transversal e equilibrada em todo o âmbito euro-regional; facilitando o nascimento de federações euro-regionais em cada âmbito e permitindo o intercâmbio continuado de experiências e boas práticas através de redes;

- estabelecimento de um programa de governança, de parcerias público-privadas e da participação cidadã para o seguimento das Agendas 21;

- incorporação a novas redes europeias em colaboração com outras instituições de cooperação e com as autoridades locais, regionais e nacionais;

- dinamização de projetos de cooperação envolvendo comunidades educativas e agrupamentos escolares nos territórios de influência das cidades do Eixo Atlântico;

- dinamização de projetos de cooperação no âmbito da gestão e valorização de áreas de paisagem protegida (ex. áreas da Rede Natura; aplicação ao território Gerês-Xurés e zonas envolventes do Rio Minho);

- utilização conjunta de recursos turísticos com especial atenção à bacia do Rio Minho como produto turístico e de proteção ambiental.

Entre os objetivos do plano estratégico de cooperação Galiza-Norte de Portugal 2007-2013 estava também subjacente a necessidade de estabelecer uma cooperação institucional sólida inter-regional e transfronteiriça que reforçasse as sinergias entre crescimento e desenvolvimento sustentável. Com efeito, já em 2006 o Parlamento Europeu tinha regulado as novas figuras de cooperação - *Agrupamentos Europeus de Cooperação Transfronteiriça* (AECT), como instrumento de “terceira geração” na cooperação, que consagram, nomeadamente, formas organizativas com personalidade jurídica. Partindo também da conjugação da evolução da Comunidade de Trabalho de Galiza-Norte de Portugal, das Comunidades Territoriais de Cooperação e do Eixo Atlântico, houve a adesão do conjunto Galiza-Norte de Portugal à nova fórmula de AECT, juntamente com outras formações luso-espanholas (Castela-Leão-Norte de Portugal, Andaluzia-Algarve, Alentejo-Andaluzia). Seguindo a descrição de Romeu (2010), a vantagem das AECT é que são muito flexíveis, podendo agrupar mais do que um nível (Estados, regiões, entidades locais, organismos de direito público ou a associação dos anteriores), estando esta flexibilidade reconhecida por fundos como o FEDER. Ainda segundo aquele autor, as AECT devem, desde logo, aprofundar-se na criação de uma marca que facilite o seu posicionamento na Europa.

O debate em torno da política de coesão até final desta década, com ciclo já iniciado (2014-2020), fez produzir o chamado *Relatório Barca*. Com base nesse relatório, Baleiras (2009) tece algumas considerações e sugestões para o futuro da política neste âmbito, com potenciais repercussões também nas Euroregiões, incluindo nessas considerações que:

- é necessário uma coordenação mais eficaz, dando especial atenção à política de coesão, ao desenvolvimento rural, política de emprego e formação profissional;

- os instrumentos dos programas devem incluir recursos e fatores promotores do desenvolvimento sustentável e devem ter mecanismos mais selectivos de escolha das operações a financiar;

- a competitividade territorial deve assentar prioritariamente no fortalecimento da cooperação transfronteiriça, com recomendações, para zonas urbanas, do desenvolvimento

de mecanismos de partilha de procura e oferta de bens colectivos; e no meio rural, tipicamente débeis em termos de competitividade, o fomento da cooperação entre atores públicos e privados, nas lógicas de cima para baixo e vice-versa.

As linhas de futuro para o Eixo Atlântico parecem, assim, assentar na necessidade de fortalecer ainda mais a cooperação entre instituições de âmbito diverso e entre entidades locais. Também transparece a vontade em apostar nas iniciativas culturais e ambientais transfronteiriças.

2.1.4 Iniciativas no âmbito de áreas estratégicas

No âmbito das estratégias do Eixo Atlântico são várias as áreas com iniciativas desenvolvidas, entre as quais, a área económica, o desenvolvimento social, infraestruturas, do turismo, desporto, cultura, educação e ambiente, sendo que nos debruçaremos maioritariamente sobre estas últimas três áreas.

Começando pela área da cultura, esta tem sido uma das grandes apostas do Eixo, com a criação de eventos e produtos (ex. guia de recursos culturais), assim como o estabelecimento de interações entre diferentes entidades culturais. De entre os eventos encontra-se a Bienal de Pintura do Eixo Atlântico, que em 1015 acolheu a X edição e a Capital da Cultura do Eixo Atlântico, em 2009. Este último projeto traduz, de acordo com Dorminsky (2010), uma fórmula de identidade comum e de projetos culturais transversais, tendo tido esta primeira experiência excelentes resultados em termos de adesão aos espetáculos, no sentido do enriquecimento cultural e intelectual neste território. Por seu turno, o trabalho de cooperação a nível cultural inclui diversas frentes, como seja a candidatura da tradição oral galaico-portuguesa a património imaterial da humanidade, apresentada à UNESCO.

Relativamente às áreas do turismo e desporto podem-se destacar, respectivamente, a produção de guias turísticos (rotas pelas cidades do Eixo Atlântico e gastronomia; guias da água – rios, costa e termalismo) e os *Jogos do Eixo Atlântico* juntamente com a *Regata do Eixo Atlântico*.

2.1.4.1 Iniciativas na área socioambiental

Aprofundando, em primeiro lugar, as motivações que levaram à criação da *Agência de Ecologia Urbana*, em traços gerais, havia a necessidade de uma abordagem ecossistémica aos problemas socioambientais que contemplasse a complexidade da realidade urbana atual em vez da visão linear tradicional. A Agência é assim, o instrumento que dá resposta a iniciativas que implicam a tal reorganização na área socioambiental. Assim, foram delineadas medidas não só relativamente a aspetos técnicos, como também a aspetos sociais como a educação ambiental e fomento de redes de governança (empresas-setor terciário-universidades) (Roper, Ramos e Álvarez, 2008). Trata-se então de uma organização de apoio em processos de planificação estratégica das cidades, através da participação em redes como a *AMBIENTE 21*, em que 18 dos municípios da Euroregião (concelhos que integram as cidades mais significativas do Eixo) se conjugaram para implementar a Agenda 21 Local dos seus municípios, no período 2000-2006, através de uma metodologia comum (Sorrosal, 2010).

No processo das Agendas 21 e numa primeira fase, foi realizado um diagnóstico da realidade de cada município, os quais fizeram emergir disfunções dos municípios mas também potencialidades, sendo que a síntese das principais problemáticas socioambientais, descritas num item anterior, resultaram precisamente desse diagnóstico. Nesta fase, a participação pública concretizou-se através de vários fóruns de sustentabilidade.

Numa segunda fase elaboraram-se os planos de ação com base no modelo teórico da organização *Barcelona Ecologia* e que se agrupam em quatro princípios estratégicos:

compacidade (ordenamento do território e desenho urbano; transportes e mobilidade); complexidade (diversidade económica; biodiversidade; eficiência do metabolismo urbano; estabilidade e coesão social (cidadania prática, fortalecimento da democracia; serviços alternativos ao cidadão, novos espaços de convivência; valorização da pessoa, o principal ativo) e co-desenvolvimento (Roper, Ramos e Álvarez, 2008). Segundo os mesmos autores, o modelo *estratégico* da Agenda 21 permitiu, aos municípios do Eixo Atlântico, integrarem-se nas diferentes figuras de planeamento e, em particular, nos Planos Gerais de Ordenamento Municipal (PXOM) na Galiza e nos Planos Diretores Municipais, no caso de Portugal. Também permitiu acionar a elaboração de planos de mobilidade e espaço público, entre outras estratégias.

Em termos de resultados de trabalho desta euroregião na área ambiental, há o reconhecimento da CCDR-N, acerca dos resultados alcançados no setor da proteção da natureza, da valorização da produção local (raças de gado autóctones e artesanato) e da oferta turística integrada na criação do Parque Internacional Xurés-Gerês, articulado com os parques de Montesinho e da Serra da Colebra e criação do Parque Internacional das Arribas do Douro. Especificamente sobre o Parque Gerês-Xurés, ele tem subjacente a conceção de regras comuns e com aplicação de políticas de gestão coordenadas com o outro lado da fronteira, tendo vindo a ser gradualmente aumentado (Couto, 2001).

Por fim, o Eixo Atlântico também tem participado noutros projetos na área socioambiental, como a *CLIMATLANTIC*, com sócios britânicos, franceses, portugueses e espanhóis, no campo das alterações climáticas no espaço atlântico (Sorrosal, 2010), com a finalidade de conquistar políticas conjuntas nestes países.

2.1.4.2 Iniciativas na área educativa

Antes da descrição das principais iniciativas tomadas na área educativa, considera-se importante situar os aspetos comuns e diferentes no que respeita ao enquadramento jurídico-político desta área entre as duas regiões fronteiriças.

Desse modo, há que ter em conta que disposições como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), no caso português, e a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOXSE), de 1990 na Galiza, comportam especificidades de cada contexto. Apesar das diferenças entre as duas regiões no modelo jurídico-administrativo, existem semelhanças a nível educativo como a participação na programação do ensino, na construção e manutenção das escolas públicas, a ampliação e modificação da rede escolar, assim como o envolvimento do município em iniciativas nesta área social (Villar, 2009). Esta autora chama a atenção para outro aspeto comum que consiste no direito consagrado de participação no Conselho Geral da Escola, promovendo assim a participação educativa, e o dever de oferecer a educação infantil, de promover a formação profissional e de dar resposta a alunos com necessidades educativas especiais. Destaca-se ainda a existência, nos dois lados da fronteira, de conselhos escolares municipais, promovendo ligações de entidades públicas e privadas e, no caso português, fazendo ligações entre municípios e freguesias. No caso dos municípios galegos, está também expressa a legitimidade de apostarem de forma independente, na educação de pessoas adultas no ensino artístico, na orientação psicopedagógica e profissional e na formação de professores (enquanto no caso português a formação está circunscrita ao pessoal não docente) (Villar, 2009).

Estas e outras especificidades do Eixo Atlântico foram consideradas no planeamento conjunto de iniciativas da área educativa, na adesão de vários municípios à *Associação Internacional de Cidades Educadoras* (AICE) e a elaboração do *Projeto Educativo do Eixo Atlântico*. No caso da primeira iniciativa, ela surge na sequência do *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, em 1990, em Barcelona, que fez sobressair a noção de cidade educadora como uma urbe com personalidade própria e interdependente, pelo

que as ações educativas, na lógica da cidade educadora, têm de integrar o conhecimento e a vivência do território (Villar, 2009). Nesta perspetiva, houve a integração das seguintes cidades do Eixo Atlântico à AICE: No Norte de Portugal – Braga; Chaves e Porto; Vila Real, e na Galiza – A Corunha; Ferrol; Lugo; Pontevedra; Santiago de Compostela e Vigo. Retomando a Agenda Estratégia do Eixo Atlântico (2007-2013), importa mencionar várias linhas de trabalho das cidades educadoras desta Euroregião relacionadas, de acordo com Caballo *et al* (2009), com a referida Agenda:

- na segunda linha estratégica (consolidação de um sistema urbano sustentável), a sua aplicação implica a criação de um programa de qualidade de vida, que necessariamente passa pela educação ambiental, pela criação de espaços verdes, políticas de inclusão social, políticas culturais, entre outros;

- na quarta linha (fomento da governância e de parcerias) sugere-se a interação das redes institucionais e associativas com a participação da cidadania na gestão do urbanismo municipal, entre outras medidas;

- na quinta linha (aposta na sociedade do conhecimento e da inovação), quer fomentar-se o uso das TIC e o envolvimento das comunidades educativas e dos agrupamentos escolares nos territórios abrangidos pelo Eixo;

- na sétima linha (um espaço cultural comum), falava-se de elementos como o produto turístico “lugares de memória transfronteiriça”; a atualização do guia de equipamentos e serviços culturais; iniciativas como as “semanas das cidades do Eixo” ou a formação de um grupo de voluntários da Euroregião.

De entre os 15 temas da *Carta das Cidades Educadoras* (Caballo *et al*, 2009), alguns que podem ser considerados mais relevantes no âmbito da educação ambiental dizem respeito a: identidade cultural e educação; educação, cidade e inclusão social; civismo, educação na cultura democrática; educação, ambiente e cidade sustentável; a criação de redes e acordos – solidariedade e cooperação internacional.

Relativamente ao *Projeto Educativo do Eixo Atlântico*, criado em 2007, ele provém da ideia do Projeto Educativo de Cidade (PEC), primeiramente implementado pelo Concelho de Barcelona, em 1998. O PEC tinha como objetivos (Villar, 2009), a promoção do civismo e justiça social; coesão social e compreensão da diversidade e a não exclusão.

Em concreto o *Projeto educativo do Eixo Atlântico* resulta de reuniões da *Comissão de Desenvolvimento Social/Educação do Eixo Atlântico* e do subsequente estudo, com base na Carta das Cidades Educadoras e como Pinto (2010) refere, na atividade dos municípios do Norte de Portugal e da Galiza que integram o AICE. Tal estudo está registado na publicação “O Eixo Atlântico: um território educador, uma comunidade educativa”.

Revelando alguns pontos daquele estudo, de entre as experiências municipais registadas dos concelhos que integram o Eixo Atlântico (Villar, 2009), fazemos aqui alusão a algumas com potenciais implicações para a temática aqui em estudo:

- nas experiências do tipo ambiental há iniciativas relacionadas com equipamentos e recursos didático-ambientais (entre 33% e 66% - 16 concelhos);

- nas experiências do tipo educativo, menos de 33% dos concelhos (8) têm projeto educativo de cidade, mas uma percentagem superior (entre 33% e 66%) tem um programa municipal de educação de pessoas adultas;

- nas experiências do tipo social; destaca-se o programa municipal de mediação comunitária, embora exista só em 3 concelhos;

- nas experiências de participação cidadã, mais de 66% dos concelhos têm concelhos municipais, e entre 33% e 66% desenvolve um programa municipal de voluntariado mas, também até à data daquela publicação apenas três concelhos tinham orçamentos participativos.

Como síntese das diferenças demográficas, económicos, sociais e educativos que existem entre os concelhos do Eixo Atlântico, cumpre aqui destacar alguns pontos e sugestões resultantes da análise de Villar (2009):

- a educação continua, em geral, a ser secundarizada nas políticas municipais da Euroregião; assim, devem ser enfatizados, nomeadamente, os recursos, equipamentos e serviços existentes no território, através de mapas de recursos, redes territoriais e sectoriais, programas educativos integrais, etc.

- predominam as atividades de carácter escolar e extra-escolar sobre outros âmbitos, sendo necessário desenvolver as funções sociais da educação, ligadas ao lazer, cultura, desporto, ambiente, etc;

- há uma carência de documentos de planificação, gestão e avaliação (ex. projetos educativos de cidade) propondo, a coordenadora Villar (2009), a criação de “mesas redondas” territoriais e regionais, de grupos de investigação-ação, fóruns de participação da comunidade educativa, entre outras ações;

- os organismos dos serviços educativos municipais estão compartimentalizados, só ligando-se pontualmente a outras áreas (artes, saúde, desporto, emprego, ambiente), pelo que é premente desenvolver-se um trabalho integrado e transversal, interdisciplinar e inter-regional (ex. comissões mistas), de forma a desenvolver-se também políticas educativas e culturais interdependentes (ex. através de encontros, fóruns e seminários);

- sendo escassas as experiências de parceria na área educativa, a nível local, tornando-se necessário elaborar uma *Carta de princípios educativos da Euroregião*.

Pelo considerado acima, a área educativa é chave no percurso e abordagem que o Eixo Atlântico tem imprimido, tendo uma maior integração com outras áreas vitais da sociedade em menor ou maior intensidade, sendo que actualmente parecem haver maiores esforços de articulação, nomeadamente, com a área ambiental.

2.1.5 Estado da Arte da educação ambiental e dos EqEA no Eixo Atlântico

Relativamente a estudos centrados no conjunto do Eixo Atlântico, são escassos os trabalhos quer sobre as estratégias de EA em geral, quer sobre os equipamentos para a educação ambiental (EqEA), em particular. Como exemplos de projetos de educação ambiental da iniciativa do Eixo Atlântico, destaca-se, entre 2000 e 2010, a implementação da *Agenda 21 Escolar*, em articulação com a Comissão Delegada do Ambiente no âmbito da Agenda 21, com a edição de materiais didático-pedagógicos (ex. banda desenhada para idades dos 11 aos 14) e a realização de atividades locais com professores e alunos de vários níveis de escolaridade (Pinto, 2010).

No entanto, como foi mencionado, de uma forma geral, existem lacunas quanto ao estado e ao desenvolvimento da EA no Eixo Atlântico. Nessa sequência, considera-se pertinente expor as reflexões de Meira e Pinto (2008), nomeadamente as três principais circunstâncias que norteiam esse estado:

- i) o contexto territorial de uma área que abrange dois Estados contíguos, com diferentes modelos e culturas administrativas. Como foi abordado no capítulo anterior, no espaço da Galiza encontramos uma Comunidade Autónoma dentro do Estado - Espanha, caracterizado por uma típica descentralização. Pelo contrário, o Estado português, onde se situa a área parceira do Norte de Portugal, tem um carácter administrativo centralista. Tal como salientam os autores, esta diferença torna-se importante na comparação do desenvolvimento da EA entre os dois limites territoriais, assim como o facto de a Galiza contar com a *Estratégia Galega de Educação Ambiental* ao contrário do Norte de Portugal e todo o território luso.

- ii) o contexto de crise actual da EA, a nível de identidade teórica e metodológica; incluindo o seu papel como ferramenta de acção social. A controvérsia em volta das

expressões e práticas da “Educação Ambiental” e “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” é um dos exemplos apresentados que demonstram a instabilidade neste campo;

iii) lacunas sobre a situação da EA no Eixo Atlântico que vão, desde a falta de investigação sistematizada até carências de fontes, para uma informação comparada. São então necessárias pesquisas para identificar possíveis linhas estratégicas que potenciem iniciativas educativo-ambientais nesta área (ex. observatório, programa ou rede transfronteiriça que radiografe esta zona permanentemente). Este último contexto, como já foi referido anteriormente, foi de resto uma das condições-base para a realização do presente trabalho.

Não obstante tais lacunas, e relativamente ao universo específico dos equipamentos para a educação ambiental, é possível traçar um perfil aproximado destes recursos no conjunto do Eixo Atlântico e em cada um dos seus territórios separadamente.

Iniciando a revisão bibliográfica pelo território português, é importante enquadrar o facto de a Agência Portuguesa de Ambiente ter lançado, em 2011, um inquérito *online* que permitiu georeferenciar os equipamentos existentes, mantendo-se disponível o inquérito para atualização contínua. Não obstante esta iniciativa, há uma escassez de estudos recentes sobre EqEA em Portugal, destacando-se essencialmente os estudos nacionais, da autoria de Barracosa (2004, 2008). Como descrição sucinta da situação portuguesa dos EqEA e começando em termos geográficos, existem equipamentos em todas as regiões do país (NUTS II: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores e R.A. da Madeira). No entanto, segundo dados de Barracosa (2004), verificam-se diferenças consideráveis litoral-interior sendo mais densa a mancha destes recursos nas zonas litorais, com ênfase nas áreas da Grande Lisboa e do Grande Porto. Tendo em conta o rácio de EqEA disponíveis por 100.000 habitantes, há 10 anos atrás o Alentejo (1,88) e o Algarve (1,89) duplicavam por insuficiente o rácio do conjunto do país (0,85) (Barracosa, 2004). A nível de tutela, a maioria dos EqEA são públicos (60,9% - administração central, local e mista), 39,1% são de gestão privada (empresas privadas, sociedades anónimas, fundações, cooperativas e ONG). Sobre o número de visitantes, os dados de Barracosa (2004) indicavam uma grande dispersão, sendo que existem muito poucos EqEA com mais de 13000 usuários e o número mais comum é de cerca de 3000 visitantes ou menos. A tipologia de equipamentos mais comum em Portugal é de centros de EA, com maior incidência de conceção *sociocrítica* da EA; seguindo-se as quintas pedagógicas, que focam-se mais numa EA *didática*; os centros de interpretação (enfoque *naturalista*), a par com o conjunto jardins, aquários (igual peso de EA *atitude* e *didática*) e os centros de EA temáticos (ex. resíduos, água), com maior índice de conceção de EA *atitude* (Barracosa, 2004). Em termos de atividades mais praticadas nos EqEA portugueses, destacam-se a observação em meio natural e os percursos interpretativos, seguindo-se as oficinas, as visitas às instalações e os projetos em contexto escolar. Esta realidade contrasta com a baixa frequência de atividades de parceria/acessória, de programas de férias (maior duração que permite maior aprofundamento) e os debates (Barracosa, 2008), revelando em geral atuações mais passivas dos usuários e de menor compromisso. À semelhança da Galiza, os alunos, principalmente do 1º Ciclo do Ensino Básico (nível médio da E. *Primaria*, na Galiza), são o grupo mais afluente de usuários. Por seu turno, o estudo a nível nacional de Schmidt, Nave e Guerra (2010), mais atual do que o anterior, traz importantes contributos no âmbito dos projetos das organizações não escolares, onde se enquadram os recursos aqui em causa. É de salvaguardar, no entanto, o facto de o levantamento não ter o objectivo de tratar os dados dos “equipamentos” separadamente. Assim, dentro dos projetos de organizações não escolares analisados estão incluídas as categorias dos

equipamentos e parques temáticos (ecotecas, jardins zoológicos e parques temáticos); museus e fundações, mas também outras entidades com acção na EA não formal como sejam as empresas e associações empresariais; a Administração Local (municípios e associações de municípios); Administração Central (áreas classificadas; Programas *POLIS*; as CCDR; Instituto da Água); Centros *Ciência Viva*; ONGA e a categoria de paróquias, misericórdias e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). O referido estudo, que contempla outras áreas onde a EA tem atuado, estava enquadrado no período da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como forma de diagnóstico dos tipos de projetos de EA/EDS que se desenvolvem em Portugal, incluindo a identificação de temas, intervenientes, dificuldade e potencialidades, contribuindo assim para uma avaliação mais consistente. Este foi um projeto desenvolvido no âmbito do *OBSERVA* - Observatório de Ambiente e Sociedade (programa de investigação permanente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que promove e coordena projectos focados no componente social das questões ambientais) e pela APA.

Sobre as políticas concretas de EA desenvolvidas no Norte de Portugal, como Meira e Pinto (2008) afirmam, não é fácil identificar documentos ou publicações nesta região. Destacam-se apenas a *Proposta de Programa Operacional Regional do Norte 2007-2013* elaborado pela CCDR-N e o *Diagnóstico do Plano Estratégico do Ambiente do Grande Porto*, organizado pelo Grupo Coordenador do Futuro Sustentável, sobre a Grande Área Metropolitana do Porto. Na proposta da CCDR-N para o Norte de Portugal e dentro do eixo prioritário II (valorização económica e ambiental de recursos específicos...), é de referir a importância dada à sensibilização e educação ambiental dentro de objetivos específicos como a “gestão ativa da Rede Natura e da Biodiversidade” (Meira e Pinto, 2008). No entanto, como estes autores analisam, a visão da EA continua a ser reducionista por se associar unicamente à conservação da natureza. No caso do *Diagnóstico do Plano Estratégico do Ambiente do Grande Porto*, uma das prioridades apontadas foi a necessidade de reforçar a EA/EDS e formação ambiental, por duas vias: reforçando a EA nas escolas e fomentar uma estratégia de articulação regional. Do diagnóstico do Grande Porto e fazendo a ponte entre a EA em geral e o contexto dos EqEA, saíram *pontos fracos* das quais se destacam, a competição das entidades pela atenção das escolas; mobilidade permanente dos professores e falta de motivação; falta de recursos humano-financeiros nas instituições e infra-utilização dos existentes; públicos esquecidos das ações; falta de perceção dos resultados das ações e difícil avaliação. Como *ameaças* salientam-se a inexistência de uma estratégia nacional de EA. Como *ponto forte* é referida a existência de grande diversidade e quantidade de equipamentos; existência de uma rede informal de promotores de EA (Grupo de Trabalho Temático do Projeto *Futuro Sustentável*); e como *oportunidade*, os EqEA da região foram assumidos como podendo ser ainda mais potenciados; haver abertura das escolas para um trabalho de proximidade e a própria Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (LIPOR, 2006). Do plano de acção do Grande Porto faz parte, como objetivos específicos, a criação de uma comunidade regional de “educação para a sustentabilidade” e o reforço da sua qualidade; o fomento da integração curricular das temáticas ambientais, o aumento da qualidade dos equipamentos e o estímulo da participação dos jovens na proteção ambiental (Meira e Pinto, 2008).

Sobre a questão da qualidade dos EqEA e à semelhança do país vizinho, o assunto está assim na agenda portuguesa. Com início em 2000, existem dois processos de qualidade a decorrer, um processo a nível Estatal e outro regional (Rede de Equipamentos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana de Porto), acima referido como objectivo e contemplando uma lista de critérios. Até 2013, no entanto, nenhum dos processos tinha sido já implementado (Serantes e Carvalho, 2013).

Passando para o território galego, é possível sintetizar o estado específico dos equipamentos com dados atualizados até 2011. Assim, conforme figura no Projeto *Fenix* (Serantes, 2010) e no estudo de Serantes (2011), no conjunto do território galego, há uma tendência para crescer o número e as modalidades/tipologias de equipamentos. Os EqEA também se caracterizam por ser um conjunto heterogêneo de iniciativas quanto à gestão, oferta educativa e duração das ações. Os equipamentos estão distribuídos por todo o território, seja em espaços urbanos e densamente povoados como menos povoados (meios rurais e/ou naturais), seja em zonas litorais e interiores, embora a Província da Corunha tenha maior número de EqEA e a de Lugo menos iniciativas. Serantes (2011) adianta também que a localização não é um bom indicador em termos de conteúdos (ex. centros sobre o meio natural em cidades).

Em termos de espaços protegidos, a Galiza tem uma baixa percentagem de território com este estatuto e apenas os parques naturais têm pelo menos um centro de divulgação ambiental. Nesta Comunidade do Estado espanhol, as tipologias de EqEA do tipo aulas de natureza e outras existem mais por razões de oportunidade (ex. proprietários de infraestruturas, compromissos ideológicos, ajudas europeias, sensibilidade de um decisor, etc.) do que a uma planificação estratégica (Serantes, 2011). Nas cidades com mais de 1000 hab/km², os EqEA são todos promovidos pelos concelhos e de acordo com Serantes (2011), o investimento público de alto impacto social e com capacidade residencial é escassa, ao contrário do setor privado, estando muitas das iniciativas de alto impacto situadas em ENP (embora não vinculadas à sua gestão). A maioria dos usuários são alunos (de *ciclo medio* ou *superior de primaria* e da mesma província), embora estas iniciativas de EA sejam muito desconhecidas no conjunto do sistema educativo formal (mas dos que vão, muitos repetem a experiência). Serantes, (2010) constatou igualmente que têm aparecido cada vez mais obstáculos à saída dos professores em visita aos EqEA (aspetos legais, económicos, organizativos e o tempo não reconhecido fora do horário laboral), pelo que as iniciativas tendem a ter mais curta duração, e logo mais superficiais e ligadas ao lazer, diminuído a qualidade da oferta. A autora também reflete que existe uma grande dificuldade em abrir o leque de atividades a outros grupos de usuários, mesmo dentro de outros níveis do sistema educativo, pois maioria das atividades são expositivas e de médio/baixo impacto, enquanto o trabalho com outros grupos exigem atividades participativas e de envolvimento com o entorno.

Partindo agora para a situação da EA e dos EqEA no conjunto do Eixo Atlântico, salienta-se apenas a obra dedicada exclusivamente à EA - *Estratexias de Educación Ambiental: Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local*, na qual existe um capítulo sobre a EA em cada uma das sub-regiões desde a perspectiva local, de Meira e Pinto (2008). Nessa publicação é feita uma alusão a vários relatórios de EA sobre cada uma das áreas parceiras, como seja o Relatório do *Proxecto Fénix*, anteriormente mencionado e, em Portugal, o *Diagnóstico da Educação Ambiental em Portugal* (2006-2007) do Programa *OBSERVA - Ambiente, Sociedade e Opinião Pública*, de 1996/1997, com dados do Norte de Portugal. Ainda sobre esta última zona geográfica, o diagnóstico da EA no Eixo fala de um estudo da CCDDR-N e do diagnóstico da Grande Área Metropolitana do Porto, também já referido na presente investigação.

Centrando na situação dos EqEA não pode deixar de ser enfatizada, naquela primeira obra sobre a EA no Eixo Atlântico, a contribuição de Serantes e Barracosa (2008), sobre o panorama destes recursos e descrição de estudos de caso nesta região estratégica. Fazendo alusão a essa análise, são oferecidos dados dos EqEA outros recursos afins, nomeadamente a sua localização (Figura 4):

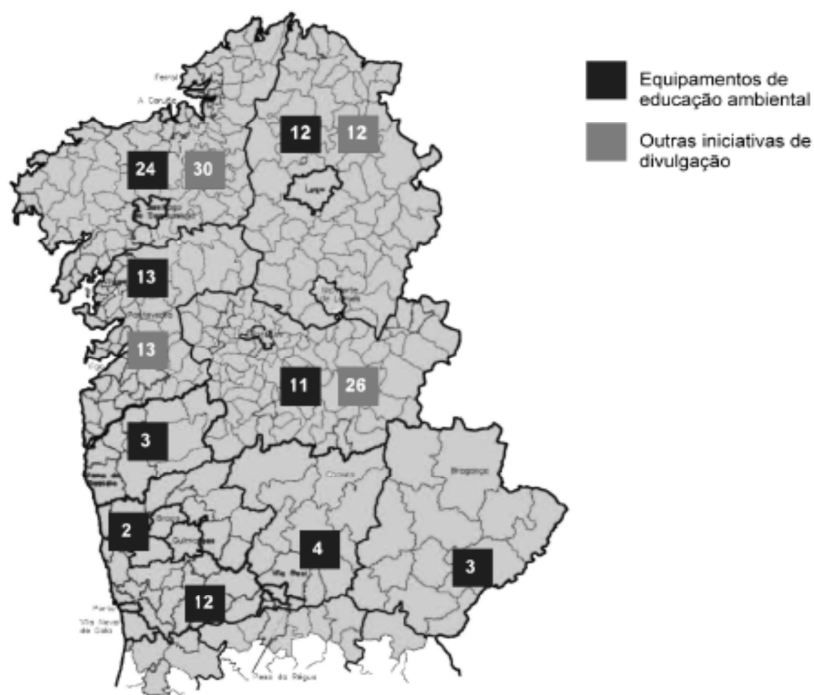


Figura 4: Situação geográfica dos equipamentos de educação ambiental na Galiza e no Norte de Portugal (Fonte: Serantes e Barracosa, 2008)

Apesar dos dados disponíveis do conjunto da Euroregião não serem inteiramente actualizados (figura 4), permanece o panorama de uma distribuição de EqEA e outros recursos por todo o território, com incidência na parte galega. Também se observa que predominam iniciativas na província da Corunha e, no lado português, no distrito do Porto, dados estes que vão de encontro a estudos de cada região separadamente, também mencionados no capítulo anterior.

Retomando agora o conceito de “impacto social” associado aos EqEA (nível de participação e contacto com a realidade local e duração das acções), no “Eixo Atlântico” este critério tem sido igualmente estudado. Tendo então presente este elemento, onde a valorização da dimensão cultural poderá ter um papel chave, Serantes e Barracosa (2008) concluem que as ofertas de iniciativas de maior envolvimento social têm um elevado potencial de desenvolvimento nos EqEA desta região. Tal é sugerido, entre outras razões, por haver número semelhante entre ações de alto impacto social e médio/baixo impacto nos EqEA galegos. Além disso, existe um número muito significativo de experiências galegas com alto impacto social comparado com as experiências do Norte de Portugal, o que deverá, segundo Serantes e Barracosa (2008), ser ponderado no desenho de estratégias de conservação e intervenção local.

Sobre os equipamentos do Eixo exclusivamente situados na zona litoral, o estudo de Carvalho (2012) mostra, entre outros elementos, a visão e prática dos responsáveis acerca da integração de aspetos culturais nos projetos educativos, em similitude com a principal abordagem do presente estudo. Sintetizando as principais conclusões sobre essas iniciativas costeiras, e sobre os objetivos perseguidos, apenas uma minoria propõe-se *desenvolver competências para a ação e desenvolvimento local*. Enquanto, metas mais ambiciosas neste âmbito implicariam uma participação mais ativa da comunidade e dos usuários, assim como um maior compromisso com o seu entorno. Este défice é consistente com o repertório de metodologias e atividades mais utilizadas -*visitas a exposições, itinerários* - tipicamente pouco ativas e participativas. Em relação aos níveis de impacto social dos EqEA, tanto no Norte de Portugal como na Galiza, existem mais tipologias de

equipamentos associados com nível médio/baixo de impacto social. Sobre a conexão a entidades externas - outro dos critérios incluídos para ponderar o nível de impacto social – apesar da maioria dos equipamentos estabelecerem relações com algum tipo de associação, os vínculos existentes com grupos culturais são escassos. Por fim, existem significativamente mais EqEA costeiros portugueses do que galegos a afirmar que a integração (de aspetos socioculturais) é muito importante. Não obstante, ao analisar a proporção de atividades integradoras na prática, observa-se que é na Galiza onde se identificam mais equipamentos com iniciativas deste tipo (Carvalho, 2012).

No conjunto do Eixo Atlântico e para o conjunto de assimetrias entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal têm contribuído diversos fatores, nomeadamente, estratégicos: A Galiza e em geral o Estado Espanhol tem, através do centro de referência CENEAM, um grupo de trabalho e reuniões voltadas exclusivamente para o debate sobre os EqEA, enquanto no território português este tipo de iniciativa está a dar os primeiros passos e a nível regional (ex. com as reuniões promovidas pelo CRE Porto na Rede de Equipamentos para a Sustentabilidade do Grande Porto). Relativamente ao registo de EqEA, as entidades responsáveis portuguesas mantêm uma forma de registo e mapeamento dos recursos de EA, nomeadamente de equipamentos, à semelhança da Galiza, embora em Portugal existam diversas iniciativas que não estão registadas, podendo dever-se este fenómeno a falta de conhecimento mútuo (EqEA – setor responsável do registo), a critérios de exclusão ou a outras razões que ultrapassam o âmbito deste estudo.

De uma forma geral, têm sido dados alguns passos na revalorização dos equipamentos para a EA, embora a estratégia 2007-2013 não faça referência direta a estes recursos como uma ferramenta ao serviço da gestão integrada do território (à exceção de casos pontuais de quintas-pedagógicas como potenciais pólos de emprego (Ropero, Ramos e Álvarez, 2008). Considerando as semelhanças geográficas e culturais – Galiza e Norte de Portugal - a potencializar em estudos de caso sobre EA, concordamos com Meira e Pinto (2008) na recomendação do desenvolvimento de iniciativas que identifiquem e difundam boas práticas a nível local, incluindo no campo dos EqEA. Somam-se as expectativas de que o Projeto Euroregião 2020 e a noção de “terceira geração” na cooperação transfronteiriça constitua um novo impulso para o reenquadramento do papel dos EqEA na acção de educação – desenvolvimento nesta área do Noroeste Peninsular.

2.2 SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DOS EQUIPAMENTOS ESTUDADOS

Sendo esta investigação centrada na Euroregião do Eixo Atlântico, o conjunto de EqEA em estudo está, naturalmente, distribuído pelos dois territórios transfronteiriços, contando com as suas diferenças geopolíticas e culturais. Assim, na figura 5 encontra-se a identificação dos equipamentos para a educação ambiental quer da Galiza, quer do Norte de Portugal:

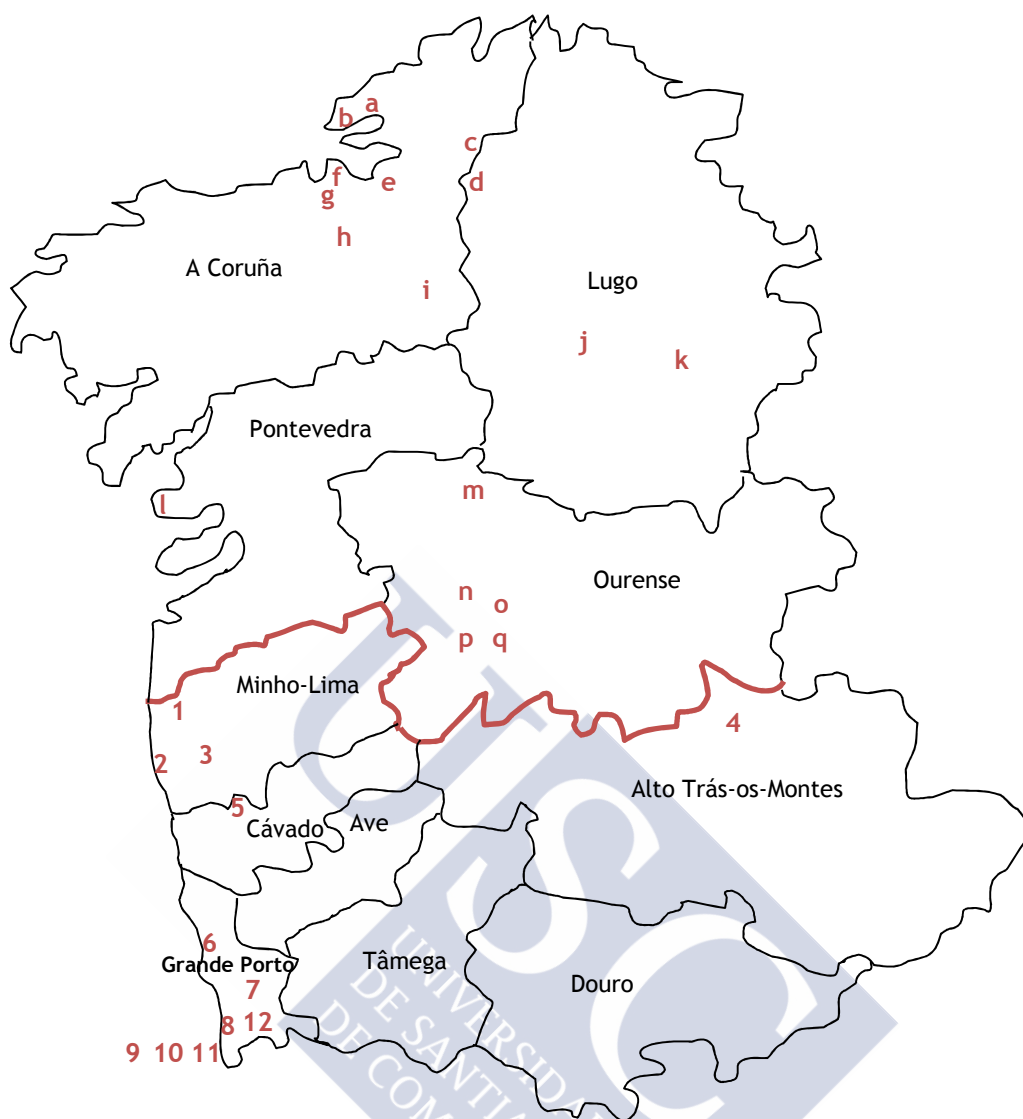


Figura 5 Situação geográfica dos EqEA em estudo (nas áreas NUTS III do Eixo Atlântico)

A seguir apresenta-se a legenda da figura 5 (EqEA em estudo na Galiza e no Norte de Portugal):

- a-Aldea Nova - Narón (A Coruña)
- b-Aula de Ecoloxía Urbana - Ferrol (A Coruña)
- c-Casa do Mel - As Pontes de García Rodríguez (A Coruña)
- d-Parque Eólico Experimental Sotavento - Xermade (Lugo)
- e-Alvarella Ecoturismo - Vilarmajor (A Coruña)
- f- CEIDA - Centro de Extensión Universitaria e de Divulgación Ambiental de Galicia - Oleiros (A Coruña)
- g- Museo do Xacemento Romano de Cambre - Cambre (A Coruña)
- h- Casa das Abellas - Abegondo (A Coruña)
- i-Casa do Queixo - Sobrado dos Monxes (A Coruña)
- j- Granxa Escola de Barreiros - Sarria (Lugo)
- k-Albergue e Aula de Naturaleza A Reboleira - Pedrafita do Cebreiro (Lugo)
- l-Acquavisión - O Grove (Pontevedra)
- m-Equal - Albergue Juvenil y Centro de Educación Medioambiental - Coles (Ourense)
- n-Parque Etnográfico do río Arnoia e Ecoespacio O Rexo - Allariz (Ourense)
- o- Centro de Educación Ambiental e albergue As Corcerizas - Vilar de Barrio (Ourense)

p- Museo da Limia - Vilar de Santos (Ourense)
q- Centro de Desenvolvimento Rural O Viso - (Sarreaus) Ourense
1- Aquamuseu do Rio Minho - Vila Nova de Cerveira (Minho-Lima)
2- Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Viana do Castelo , V. Castelo (Minho-Lima)
3- Área Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro de Arcos e Quinta de Pentieiros - Ponte de Lima (Minho-Lima)
4- Centro Ciência Viva de Bragança , Bragança (Alto Trás-os Montes)
5- Mosteiro de São Martinho de Tibães - Mire de Tibães, Braga (Cávado)
6- Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Vila do Conde , Vila do Conde (Grande Porto)
7- Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta - Avioso, Maia (Grande Porto)
8- Serralves - Museu de Arte Contemporânea e Parque - Porto
9- Estação Litoral da Aguda (ELA) - Vila Nova de Gaia (Grande Porto)
10- Parque Biológico de Gaia - Avintes, V. N. Gaia (Grande Porto)
11- Centro de Educação Ambiental das Águas do Douro e Paiva (ADDP) - V. N. Gaia (Grande Porto)
12- LIPOR - Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos - Gondomar (Grande Porto)

Apesar do objetivo de pesquisar um número semelhantes de casos galegos e nortenhos, como será desenvolvido nas considerações metodológicas, a escolha dos equipamentos não teve em conta outros critérios geográficos ou de ocupação do solo (meios rurais/urbanos) para a selecção dos casos a aprofundar. Teve sim, em conta o critério ou tema em foco – iniciativas que integram, de algum modo, aspetos socioculturais nas atividades educativas e que têm indícios de um alto impacto social. Desse modo, é possível observar assimetrias ilustradas na figura 5, em termos de distribuição geográfica dos casos. Para informações mais detalhadas de contacto sobre cada equipamento estudado, o leitor pode encontrar uma tabela referente aos casos da Galiza e outra dos casos do Norte de Portugal (ver anexo I).

A análise sobre a distribuição geográfica e outros elementos associados é apresentada no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Partindo para o estudo propriamente dito, impõe-se a esta altura explicar os contornos do percurso investigativo que estiveram na base da obtenção dos resultados e reflexões deste estudo. Justificando, em primeiro lugar a escolha por uma metodologia do tipo qualitativa descreve-se a estratégia de investigação utilizada: o estudo de casos múltiplos. São dados a conhecer os critérios que estiveram na origem da selecção dos casos, assim como a forma de aplicação da técnica principal utilizada na recolha de dados: a entrevista aberta semi-estruturada. Posteriormente são apresentados os procedimentos utilizados na análise e interpretação dos dados. Por último, considerou-se adequado partilhar com o leitor algumas reflexões sobre o posicionamento da investigadora perante o processo de pesquisa.

3.1 PRESSUPOSTOS E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo tem um desenho investigativo do tipo qualitativo. A opção por esta metodologia teve em conta que se pretendia realizar uma investigação com orientação epistemológica *interpretativa/crítica*, “cuja família de abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos “actores” às acções nas quais se empenharam” (Bogdan e Biklen, 1994: 32). As acções observadas nesta pesquisa situam-se ao nível das práticas e vivências dos intervenientes nos equipamentos para a educação ambiental (EqEA), assemelhando-se o desenho metodológico a um corte etnográfico. No âmbito dos estudos interpretativos, considera-se que a educação é um processo e que o ensino-aprendizagem em espaços como os EqEA é uma experiência viva. Assim, “compreender o significado de um processo ou experiência constitui o conhecimento a adquirir a partir da geração indutiva de hipóteses ou teoria (em vez de uma forma dedutiva de questionamento)” (Merriam, 1998: 4). Em oposição ao paradigma positivista, segundo o qual, o comportamento humano é essencialmente governado pela regra e cuja investigação deve ser desenvolvida por métodos das ciências naturais, Cohen e Manion (1990) caracterizam, essencialmente, o paradigma interpretativo pela preocupação pelo indivíduo ou grupo reduzido de indivíduos. Referindo-se ao particular e ao subjectivo, a escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se, nesta pesquisa, por permitir uma compreensão descritiva em profundidade das percepções que os directores e educadores de EqEA constroem sobre as suas práticas e sobre as perspectivas de EA inerentes a essas práticas.

Para estudar tais contextos educativos optou-se pela estratégia geral do estudo de caso, uma vez que a nossa pesquisa se enquadra numa “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001: 32). Dentro da estrutura metodológica do estudo de caso, a pesquisa foi centrada no estudo de casos múltiplos, também considerado comparativo (Yin, 2001), por se adequar melhor ao propósito desta investigação do que o estudo de caso único.

De forma a dar resposta ao propósito principal da investigação, teve-se em conta a necessidade de circunscrever o universo de investigação e os limites subjacentes. O universo consiste nos equipamentos da Galiza e do Norte de Portugal (região do Eixo Atlântico), tendo os casos de EqEA ou amostra sido seleccionada a partir dos limites estabelecidos e de uma série de critérios definidos *a priori* numa amostra de tipo significativo ou intencional.

A opção pelos estudos de caso múltiplos baseou-se também no facto de que a comparação e contraste entre vários estudos de casos permitiria compreender melhor os fenómenos com um todo, dando robustez à investigação. Ainda do ponto de vista epistemológico, a construção do conhecimento segundo o perfil qualitativo procurou ter uma natureza flexível, recursiva e holística, conforme preconiza Bisqueria (2000), pois essa construção abarca o fenómeno no seu conjunto.

Também de acordo com o conceito de paradigma interpretativo, as estratégias de recolhas de dados recorrem preferencialmente a ferramentas participativas tendo, neste caso, apoiado a fonte de informação em entrevistas semiestruturadas em profundidade a sujeitos-chave do processo em estudo. Independentemente da ferramenta investigativa, é de salientar alguns rasgos particulares das abordagens qualitativas que foram considerados (Gómez, Flores e Jiménez, 1999):

- o desenho qualitativo interessa-se pela compreensão de um cenário social concreto e não, necessariamente, em tecer predições sobre o mesmo;
- supõe que o investigador desenvolva um modelo acerca do que ocorre nesse cenário social; incorpora o consentimento informado e a responsabilidade ética;
- e descreve os possíveis desvios próprios do investigador e suas preferências ideológicas.

A selecção dos contextos de investigação e das unidades de análise basearam-se em critérios que vão ao encontro dos objetivos da investigação e as características do estudo. Assim, a definição dos objetivos de investigação e subsequentes critérios de selecção dos casos resultou de um processo de reflexão a partir do contacto com diversos contextos e realidades. Como afirmam Gómez, Flores e Jiménez (1999), a identificação de problemas e objetivos, em investigação qualitativa, é consequência da interacção entre os processos de indução e de dedução em que, no contexto educativo, o investigador tem uma oportunidade para rever a sua teoria, crenças e experiências perante um fenómeno, à luz da informação que extrai da realidade estudada. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994: 105), “a análise indutiva (método indutivo) não deve ser limitada à partida pois é precisamente uma vantagem importante da abordagem qualitativa”. Assim, as hipóteses formuladas inicialmente têm, nos estudos qualitativos, o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.

Neste estudo, o problema de investigação, os objetivos e os critérios de selecção de casos surgiram, por um lado, do estado da arte sobre as potencialidades e limitações em EqEA quanto a conceitos como de “dinamização social” e “impacto social”. Por outro lado, da familiaridade prévia com a realidade geral destes recursos de EA que motivou o leque de objetivos a definir e a escolha dos contextos investigativos em causa. A familiaridade foi acontecendo por diversas vias: a experiência da investigadora como educadora num EqEA e a constatação da importância de um envolvimento mais ativo e integrado de elementos da população local no projeto educativo desse equipamento; a participação num diagnóstico sobre a situação de EA, incluindo de EqEA, na área do Grande Porto (LIPOR, 2006) e como usuária frequente deste tipo de recursos, a título pessoal.

Os objetivos e critérios de seleção decorreram também do estudo preliminar sobre a mesma questão no Eixo Atlântico, mas apenas no contexto geográfico em zonas costeiras (ZC), num estudo quantitativo (Trabalho de Investigação Tutorado) descrito em Carvalho, Azeiteiro e Meira (2011). Pela constatação de lacunas na integração de aspetos socioculturais, houve o interesse de estudar o problema contemplando todo o território do

Eixo Atlântico, incluindo as zonas interiores. O foco da tese também iria ser diferente do TIT pois, de acordo com o processo gradual de definição dos objetivos, pretendia-se seleccionar, desta vez, casos a estudar em profundidade, contemplando à partida todas as iniciativas localizadas nesta Euroregião. Na fase de tratamento das entrevistas teve-se em conta o risco de se tornar a análise demasiado redutora, ao classificar e categorizar uma realidade altamente complexa como o contexto de educação não formal referido e, como Merriam (1998) refere, ao ter como referência um quadro conceptual convencionado como “ideal” para facilitar a compreensão dessa realidade.

Acerca da forma de apresentação dos resultados, conforme Von-Wright e Reñón (1980) afirmam, a investigação qualitativa preocupa-se em estabelecer uma compreensão empática com o leitor, mediante uma descrição densa e comunicando ao leitor aquilo que a própria experiência transmite. Neste sentido, pretendeu-se, através da explanação narrativa e análise de situações concretas, contribuir para uma compreensão crítica da realidade observada nos equipamentos.

3.2 CRITÉRIOS E PROCESSO DE SELECÇÃO DOS CASOS

Os casos a estudar em profundidade teriam de contemplar, à partida, todas as iniciativas localizadas nesta Euroregião que desenvolvessem, de alguma forma, a integração de aspetos socioculturais no projeto educativo ou que tivesse sido um detetado de antemão um elevado nível de impacto social. Assim, os casos em estudo foram escolhidos segundo critérios significativos previamente definidos e de acordo com os objetivos da investigação. Assim, as iniciativas teriam de ter, por um lado, os elementos-base que constituem um EqEA e aceites na comunidade científica, e por outro lado teriam de obedecer a critérios reveladores de integração de aspetos socioculturais e de nível médio/alto de impacto social. A tabela 3 revela os quatro critérios principais e sub-aspetos, tendo sido atribuído um valor ou peso relativo a cada critério/ índice.

Tabela 3 Bateria de critérios de selecção dos casos a estudar

Classificação de critérios de selecção da amostra intencional de EqEA		Valor
A. Caraterísticas do Projeto educativo	A.1.1 Objetivos socioculturais	1
	A.1.2 Tipologias de usuários	
	A.1.3 Duração das atividades	
	A.2.1 Temáticas socioculturais locais, incluindo nos materiais pedagógicos	1
	A.2.2 Metodologias participativas	
	A.2.3 Avaliação	
B. Relação com o exterior	B1 Interação com elementos da população local	1
	B.1.1 Elementos como usuários de actividades	
	B.1.1 Elementos como colaboradores na organização	
	B.2.1 Parcerias com outras entidades	1
	B.2.2 Participação em planos estratégicos locais	
	B.2.3 Uso das instalações por outras entidades	
C. Infraestruturas	C.1 Existência de alojamento	0,5
	C.2 Materiais de construção sustentáveis e locais	
	C.3 Uso pedagógico das áreas exteriores do EqEA	
D. Equipa	Equipa multidisciplinar (Pelo menos com mais do que uma área disciplinar e abrangendo, de preferência, Ciências da Educação)	0,5

Como condição de inclusão contabilizou-se um mínimo de 3 valores em cada caso (tabela 3).

Deste modo, para procurar resposta às questões colocadas teve-se, acima de tudo, em conta critérios próprios de qualquer estudo de casos múltiplos, nomeadamente (Bogdan e Biklen, 1994):

- a) a variedade; seleccionando entre toda a gama de possibilidades em que os fenómenos se manifestassem, garantindo uma diversidade de experiências e variedade do tipo de critérios (A, B, C e D da tabela 1);
- b) o equilíbrio; elegendo casos que compensassem as características uns dos outros, como foi acima descrito, através de uma presença equilibrada de cada critério no conjunto das experiências a estudar em profundidade.

As características do entorno onde os EqEA estão inseridos incluem zonas litorais e interiores, ocupação do solo do tipo rural e urbana; área próxima da fronteira e afastada; modelos de gestão públicos e privados, entre outras. No entanto, estas características não viriam a constituir critérios de selecção, sendo a “variedade” destes fatores circunstancial e não decisiva. Pelos critérios considerados na tabela 3, a condição não é apenas o equipamento, enquanto espaço físico e temático, mas também o contexto físico-social e, por vezes, espaços pouco convencionais como seja a aldeia onde está inserido o EqEA ou um pequeno município. Estes espaços são, assim, otimizados como recursos para a EA (ex. o equipamento é, em alguns casos, o espaço dos próprios albergues; noutros casos é o moinho recuperado ou o forno comunitário ou a rua e os caminhos com o seu património construído e as gentes que circulam neles), conforme é descrito no Anexo II.

A tipologia de EqEA estudada também extravasa os tipos tradicionais de temáticas socioambientais. Existem casos de espaços em que a uma vocação principal é diferente da educação ambiental, mas que têm um historial de dedicação de uma parte importante da sua actividade à educação ambiental. Outras experiências resgatadas e assumidas, no estudo, como sendo EqEA devido aos critérios em causa, têm configurações e denominações pouco convencionais no universo dos equipamentos, como são os casos de “mosteiro”; “museu de arte contemporânea”; “centro de desenvolvimento rural”; a denominação de “albergue” ou espaços de interpretação arqueológica. A integração justifica-se pela existência, em todos estes casos, do desenvolvimento da EA, de forma holística, em termos temáticos, e sociocrítica. Tal desenvolvimento toma diversas formas e implica sempre o envolvimento da população como é o exemplo da valorização e revitalização da identidade da comunidade onde o EqEA está implantado (temas etnográficos com ajuda das pessoas locais ou seminários de arqueologia frequentados pela população); colaboração voluntária dos vizinhos e de ex-trabalhadores do mosteiro ou as iniciativas de arte e ambiente num compromisso com diversos públicos, incluindo pessoas com necessidades educativas especiais.

Na selecção considerou-se uma estrutura que tem como principal actividade o tratamento de resíduos sólidos urbanos (RSU) a nível metropolitano (reciclagem de resíduos orgânicos e inorgânicos, incineração e deposição em aterro) e que desenvolve, paralelamente, actividades de informação e de educação ambiental nas suas instalações e em cada município envolvido. Serantes (2011: 631) não inclui no seu estudo uma das estruturas de tratamento de RSU que tem visitas guiadas e outras actividades divulgativas, pelo facto da actividade principal “ser insustentável (...), ao incinerar resíduos”. Apesar haver concordância com a autora relativamente à insustentabilidade da opção de incineração, a inclusão desta estrutura no presente estudo deve-se, por um lado, ao carácter social de vários projetos desenvolve (ex. objetivos de inclusão social através hortas de subsistência; inserção de jovens em situação de risco e de ex-reclusos, como trabalhadores; criação de um espaço verde de lazer com impacto social evidente a nível local). A estas características soma-se a relevância regional desses projetos e de outros projetos socioambientais, ao longo de duas décadas de existência. E embora não seja o seu assunto-alvo principal as formas de consumo alternativas, nomeadamente, a prevenção de resíduos

como estratégia sustentável por excelência, a estrutura tem organizado eventos nesse sentido.

De forma a tornar o trabalho exequível dentro dos limites temporais e geográficos estabelecidos o conjunto de casos múltiplos teria de ser circunscrito a um número adequado de iniciativas, tendo sido uma opção não ultrapassar os 25/30 EqEA. Assim, foram seleccionados 29 EqEA (17 da Galiza e 12 do Norte de Portugal) que obedeciam aos critérios da pesquisa).

Como fontes de informação iniciais sobre os EqEA a seleccionar no âmbito do Eixo Atlântico foi necessário socorrer a uma diversidade de estratégias. Para a selecção dos EqEA do Norte de Portugal uma das fontes usada foi a base de dados de EqEA e outros recursos de EA do país. Sobre este registo e no momento do estudo (2012), a Agência Portuguesa do Ambiente tinha disponível, na *web*, uma listagem dos equipamentos e outros recursos de EA georreferenciados no SNIAMB (Sistema Nacional de Informação do Ambiente: <http://sniamb.apambiente.pt/Home/Default.htm>), a partir de um inquérito lançado em 2011.

Juntamente com a lista de Centros de Interpretação formulada por Morais (2012), estes elementos ajudaram à elaboração da primeira versão da lista de iniciativas do Norte de Portugal, incluindo todas as tipologias de recursos físicos de EA criadas ao momento de recolha de dados. O cruzamento de listas foi útil, nomeadamente, por permitir identificar, em mais do que uma fonte, várias iniciativas como sendo equipamentos, e permitir uma complementaridade, nos casos de EqEA não incluídos em ambas as listas. A consulta de outros documentos (sítios da web de cada equipamento e outras fontes escritas como boletins, panfletos, memórias e manuais; a conversa registada em notas com Paulo Santos, presidente da organização FAPAS e docente na Universidade do Porto, e o conhecimento prévio sobre vários EqEA nortenhos contribuíram para a revisão da lista inicial.

Na Galiza, para além de uma entrevista preparatória com Aranceli Serantes, especialista em EqEA da Galiza e respectivas notas de campo, também se recorreu a obras como o *Guía dos equipamentos para a educación ambiental na Galiza e doutras instalacións para a divulgación do Patrimonio* (Serantes, 2005), cujo conteúdo inclui a atribuição de uma pontuação a cada EqEA de acordo com determinados critérios.

O conjunto de casos também foi seleccionado a partir do estudo anterior sobre os EqEA litorais do Eixo Atlântico (Carvalho, 2012), tendo ficado vários desses equipamentos incluídos nesta pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DOS DADOS E ACESSO AO CAMPO

Nesta secção é justificada a escolha pela técnica principal de recolha de dados – a entrevista – e descritos os procedimentos elaborados para a sua aplicação. Também são apresentados os passos realizados ao longo do trabalho de campo.

3.3.1 A técnica de entrevista

Sendo uma das principais utilidades do estudo de casos a descrição e interpretação que se obtém de outras pessoas sobre o objeto de estudo, desenvolveu-se a técnica de entrevista aplicada a sujeitos-chave ligados aos recursos educativos em causa. Assumida a adequação do uso de técnicas de conversação e narração, de carácter holístico e intensivo, optou-se por entrevistas em profundidade. Segundo Stake (1998), a entrevista é a via principal para chegar às realidades múltiplas em estudo. Neste sentido, é um elemento essencial para compreender as acções, os comportamentos e as atitudes dos actores locais, uma vez que os seus testemunhos reflectem a interpretação que eles próprios fazem da sua acção. Além disso, sendo de estilo especialmente aberto, permitem obter uma grande

riqueza informativa (Valles, 2003). A técnica de entrevista também é especialmente útil numa fase inicial do estudo para obter pontos de vista e facilitar a imersão; ou seja um trabalho de reconhecimento que beneficiará outras técnicas subsequentes (Valles, 2003). Antes das entrevistas aos educadores dos EqEA e aos especialistas houve consultas ou entrevistas informais a informantes-chave (investigadores/especialistas) registadas através de notas, para a sugestão dos EqEA a estudar a partir dos critérios de seleção partilhados.

O instrumento específico foi a entrevista semi-estruturada aplicada a sujeitos-chave ou informantes na investigação, realizando-se um total de 29 entrevistas a directores/educadores de EqEA. Os especialistas entrevistados foram seis, quatro de Espanha (Araceli Serantes, da Universidade da Corunha; José Gutiérrez, da Universidade de Granada; Óscar Cid, Campo de Aprendizaje del Delta del Ebro, e Javier Benayas, Universidad Autónoma de Madrid) e duas especialistas portuguesas (Luísa Schmidt, da Universidade de Lisboa e Marta Pinto, da Universidade Católica do Porto). Nos casos de indisponibilidade do(a) director(a), a entrevista foi realizada a um(a) educador(a) sendo que, nalguns casos, estas funções conjugavam-se no mesmo entrevistado. Em duas iniciativas houve entrevistas grupais (com a directora e educador e, noutro caso, com duas educadoras) por opção dos inquiridos, perfazendo no total o valor de 31 entrevistados. Nestes casos a conversa a três acabou por ser geradora de uma dinâmica interessante para a geração de ideias e partilha de situações que numa entrevista individual não teriam surgido.

De modo a auscultar as percepções desses sujeitos-chave, foram elaborados dois guiões de entrevista diferentes, tendo as partes comuns dos guiões de cada tipo de sujeito-chave permitido o cruzamento de informações. O princípio da triangulação foi, assim, determinante uma vez que foi possível conhecer e contrastar os pontos de vista dos responsáveis de EqEA com os dos especialistas acerca do mesmo assunto (triangulação de sujeitos ou informantes), facilitando a elaboração de interpretações justificadas.

As entrevistas foram preparadas tendo por base os objetivos do estudo e o estado da arte nesta matéria. Deste modo, na elaboração das questões aos EqEA houve um foco particular nas razões e assunções por detrás das opiniões e práticas que se esperava ver partilhadas pelos directores/educadores, revelando as suas crenças educativas centrais sobre a importância da integração da vertente sociocultural nos projetos dos EqEA e questões adjacentes. Neste contexto, as crenças educativas centrais referem-se, de acordo com Pratt e Associates (1998), àquelas crenças e percepções mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se também formular algumas perguntas similares entre si e reformular, durante as entrevistas, as questões de diferentes perspectivas (epistemológica e procedimental), mais uma vez, como forma de triangular informações.

Na tabela 4 visualiza-se o esquema de constituição do guião de perguntas aos responsáveis de EqEA:

Tabela 4 Esquema do guião de entrevista aos responsáveis de EqEA

Partes do guião	Estrutura das questões de cada parte
Parte A	i) Dados biográficos do(a) entrevistado(a)
Características gerais do centro e do(a) entrevistado(a)	ii) Dados quantitativos do EqEA (data de criação; número de elementos da equipa; número de visitantes...
Parte B	i) Motivações para a criação do centro; ii) Projeto educativo (principais actividades; temas incluindo aspectos socioculturais; tipos de usuário); iii) Realidade económica do centro e socioeconómica do entorno; iv) Problemas socioambientais prioritários na região; v) Relação com o entorno (formas de ligação com a comunidade local; parcerias); vi) Principais sucessos e dificuldades do EqEA vii) Equipa educativa (áreas de formação inicial e necessidades de formação contínua; aprendizagens/ mudança pessoal com a experiência no EqEA)
Percursos do equipamento e relação com o exterior	

Na tabela 4, a parte A corresponde a dados quantitativos (numeráveis e nominais) e a parte B a aspetos qualitativos.

A estrutura do guião de entrevista aos especialistas em EA e EqEA é constituída pelas seguintes partes: i) situação atual dos equipamentos e da EA, perspectivas de EA praticadas; ii) contextualização local dos projetos educativos, experiências de envolvimento da comunidade local e projetos de intervenção, fatores que contribuem para a integração; iii) usuários – perfil atual e visão dos EqEA sobre a questão; iv) Avaliação – perceção da relevância dada pelos EqEA à avaliação e dificuldades; v) redes e estratégias de intercâmbio (redes de EqEA e outras, participação em planos estratégicos locais/regionais).

Os guiões foram revistos e previamente validados, tendo sofrido pequenas reformulações antes da sua aplicação. O conteúdo dos guiões pode ser consultado, na íntegra, nos seguintes anexos: guião de entrevista aos responsáveis de EqEA, anexo III, e das entrevistas aos especialistas, anexo IV.

3.3.2 Acesso ao campo

Tendo noção das inerentes diferenças territoriais Galiza-Portugal e suas idiossincrasias culturais e institucionais houve necessidade uma abordagem adequada a cada contexto. Assim, a estratégia de acesso ao campo, incluindo dos primeiros contactos, não seguiram a mesma dinâmica. Nas iniciativas portuguesas encetaram-se os contactos de maneira mais formal, por correio eletrónico e para os casos em que tardava a resposta, houve um reforço via telefone, tendo todos os casos selecionados acolhido de bom grado a participação na pesquisa. No conjunto dos casos galegos julgou-se mais adequado um primeiro contacto informal e personalizado, via telefone, e uma posterior formalização da visita por correio eletrónico para acertar detalhes logísticos.

Em termos de idioma utilizado nas conversações, no lado português a questão naturalmente não se colocou mas, com os EqEA da Galiza, a maioria dos telefonemas e entrevistas resultou de forma bilingue. Isto é, a investigadora falava português e os entrevistados respondiam na língua galega, por concordância destes últimos ao considerarem a proximidade entre os idiomas (com exceção de alguns termos). Houve uma minoria de casos em que as entrevistas foram inteiramente realizadas em castelhano pelo facto dos entrevistados estarem mais familiarizados com esta língua.

Relativamente aos períodos de realização das entrevistas, na Galiza decorreram entre final de Fevereiro e Março de 2012, tendo-se começado pelos EqEA situados ou mais próximos da Província da Corunha e deslocado depois o ponto central das visitas nos equipamentos da Província de Ourense e áreas próximas. As entrevistas aos EqEA do Norte de Portugal foram realizadas entre Maio e Julho de 2012, exceto num caso que iria reabrir uma parte do EqEA em Setembro e que, portanto, faria mais sentido remarcar a visita para essa altura. O trabalho de campo junto dos especialistas foi desenvolvido entre Abril e Maio de 2013.

Ao longo dos contactos com os EqEA, foi sendo construído um mapa de calendarização, tendo havido pequenos ajustes dos dias e horas mais adequados, conforme as seguintes condicionantes: a) o período sazonal de abertura (alguns EqEA estavam fechados no Inverno); b) consoante havia atividades pedagógicas marcadas (em função da disponibilidade do(a) entrevistado(a)); c) o alojamento disponível (procurou-se, sempre que possível, pernoitar nos EqEA, havendo ou não actividades educativas nesse período para também permitir um maior período familiarização com as pessoas locais e de “imersão” para as observações a desenvolver).

A confidencialidade dos dados foi garantida por vários motivos. Por um lado, dessa forma poderia assegurar-se aos informantes o ambiente de confiança para partilharem opiniões e anseios sobre a conjuntura atual dos EqEA. Além do mais, iria evitar-se possíveis constrangimentos entre essas instituições, por algum tipo de avaliação comparativa ou classificação de qualidade entre o tipo de funcionamento de cada iniciativa. Além disso, mais do que análise caso a caso, pretendia-se ter uma interpretação da realidade dos casos, no seu conjunto, como experiências únicas e consideradas boas práticas dentro do Eixo Atlântico. Como tal, todas as instituições e pessoas referidas ao longo deste estudo são designadas por um código (ex. G1 – EqEA da Galiza 1; NP7 – EqEA do Norte de Portugal 7; ESPE3 – especialista espanhol(a) 3; ESPP2 – especialista portuguesa 2).

Antes de colocar o gravador a funcionar, previamente autorizado pelos entrevistados, foi lembrado contexto e a utilidade da entrevista e partilhou-se uma estimativa do tempo de duração da mesma. A duração das entrevistas foi, na maioria, de 50/60 minutos, tendo algumas sido mais curtas por circunstâncias do momento relacionadas com a actividade dos entrevistados. Em alguns casos e também devido a condicionantes (actividades de EA durante a visita), a entrevista foi repartida em dois momentos, sendo que uma delas aconteceu em dias diferentes e consecutivos. Ao longo das entrevistas, o uso do gravador (e quando possível, dois gravadores como segurança) permitiu que a entrevistadora não estivesse preocupada em tomar notas, podendo concentrar-se em criar um ambiente agradável e assim transformar a entrevista numa conversa a mais descontraída possível. Aliás, de acordo com as características da abordagem qualitativa, a relação interpessoal com os sujeitos-chave do estudo é altamente valorizada, devendo ser construída progressivamente numa base de empatia e de confiança mútua.

As entrevistas aos responsáveis de EqEA começaram com a recolha de informações de base (parte A do guião), com exceção de alguns casos em que este pacote de dados foi preenchido no final ou enviado posteriormente por correio electrónico, por falta de tempo da pessoa entrevistada. Na fase de conversação e como concordam Gómez, Flores e Jiménez (1999), determinadas questões foram mais aprofundadas com cada um dos interlocutores, uma vez que o grau de liberdade elevado em entrevista do tipo semi-estruturada permite fazer emergir elementos novos e surpreendentes para a investigação, em diversas direcções consoante a motivação do entrevistado.

Todas as conversas foram realizadas em locais calmos e silenciosos de maneira a evitar interrupções e ruídos de fundo. Consoante as circunstâncias e condições as entrevistas foram realizadas numa sala do EqEA ou na zona exterior. Houve a oportunidade de fazer uma visita às instalações de cada EqEA, na maioria guiada pela pessoa entrevistada e geradora de mais informações. A visita aconteceu, nalguns casos, antes da entrevista em si e, noutras situações, durante ou depois. Em dois dos equipamentos portugueses e um galego as entrevistas tomaram lugar nas instituições gestoras dos EqEA e não nos equipamentos em si. Nestes casos houve uma posterior visita às suas instalações. Para além do gravador digital foi usada, como recurso tecnológico, uma máquina fotográfica como auxílio para posterior referência da investigadora - o exterior dos EqEA e como elementos ilustrativos do funcionamento dos equipamentos mas não para utilizar na análise de imagens.

As entrevistas aos especialistas foram conduzidas nos locais onde exercem as suas funções habituais (universidades), com exceção de dois casos em que a conversa decorreu de forma virtual (via programas informáticos *Skype* e para a gravação das entrevistas do *Pamela*). Num dos contactos com especialistas de Espanha, as perguntas foram

encaminhadas por correio eletrónico, devido à indisponibilidade do entrevistado, pelo que o guião foi previamente traduzido para o castelhano.

3.4 TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois da recolha dos dados e de forma a estes se tornarem significativos e válidos, foi necessário proceder à sua análise e tratamento que consiste, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), em condensar, organizar e estruturar para depois apresentar as relações ou estruturas daí resultantes. O processo de transcrição das entrevistas permitiu, não só motivar para os passos seguintes do estudo mas, acima de tudo, ter uma ideia mais nítida e global sobre o seu conteúdo.

3.4.1 A análise de conteúdo

Após todas as transcrições realizadas, procedeu-se a uma primeira leitura flutuante dos textos (Yin, 2001), em ambos os tipos de entrevista/sujeito-chave. A análise de conteúdo teve em conta a diversidade da natureza das unidades de significado a encontrar e, portanto, a abrangência que tinha de ter a categorização da informação. Nesse sentido, fez-se uso da análise categorial, como técnica, que tem como objectivo analisar o conteúdo e a expressão do conteúdo (Bardin, 1994). A análise do discurso constitui um desafio porquanto a sua intervenção se move entre a indução (comprometida com a intuição) ou o risco, a incerteza, mas a chave da investigação e a dedução. A este propósito e situando o conceito de análise de conteúdo, Bardin (1994: 9) oferece a seguinte noção:

É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Os dados foram classificados segundo princípios que pautam a análise de conteúdo (Yin, 2001): a *homogeneidade* (todas as entrevistas incidiram sobre os mesmos temas); a *exaustividade* (foi analisada a totalidade dos textos); a *exclusividade* (cada unidade de significado enquadra-se apenas numa categoria/subcategoria) e a *adequação* (as categorias estão adaptadas ao conteúdo e aos objectivos do estudo). Pelo exposto e no intuito de explorar o mais exaustivamente possível o conjunto dos dados recolhidos, realizou-se a análise numa lógica iterativa, de acordo com a figura 6.

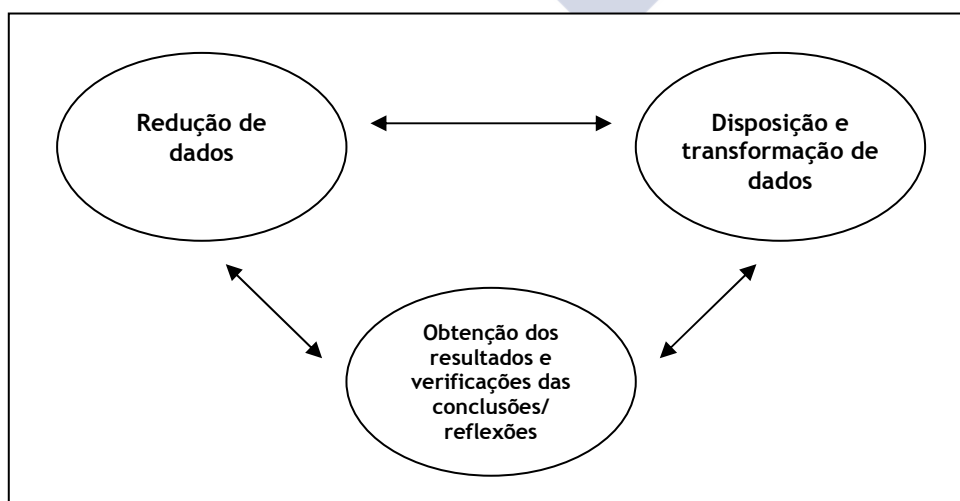


Figura 6 Conjunto de fases a concretizar na análise de dados
(Fonte: Huberman e Miles, 1994)

Nas entrevistas aos especialistas (6 transcritos – anexo VII), a análise foi realizada de forma “manual” (separação de excertos/unidades de significado numa tabela de categorias de acordo com a sequência de questões), enquanto no caso das entrevistas aos responsáveis de EqEA educadores (total de 29 transcritos), houve a necessidade de recorrer a um programa informático - *NVivo* (versões 9 e 11).

Na utilização do *NVivo*, as transcrições inteiras das entrevistas (anexo VI) foram inseridas no ficheiro do estudo e, conforme o formato do programa, foram sendo criadas e recriadas categorias de análise, num processo iterativo e indutivo, ou seja, as categorias foram definidas à medida que se examinavam os dados. Os conteúdos de cada entrevista (transcrições) ou os denominados “recursos” no *NVivo* foram identificados com o código de cada EqEA. A partir do seu formato inicial (unidades de significado, excertos, de cada transcrição inserida no programa) e através da análise comparada dos dados, estabeleceram-se ligações para categorização, identificando os seus elementos essenciais em “nós” (designação do *NVivo*). O processo de criação de novas subcategorias ou “nós ramificados” segundo a terminologia do *NVivo* foi gradual e simultâneo à leitura das transcrições. Assim, para associar as unidades de significados/excertos relevantes a cada “nó” definido era criada continuamente uma ligação. Desse modo, a categorização da informação das transcrições exprimiou a diferenciação dos dados em segmentos ou unidades segundo um critério temático, tendo-se partido de um sistema de categorias definidas *a priori* (Vala, 1986) que contemplam os critérios de selecção dos EqEA e em categorias *a posteriori*, que foram emergindo da leitura ativa das entrevistas e de acordo com os aspetos abordados no enquadramento teórico. De acordo com os pressupostos da investigação qualitativa, os dados das entrevistas ainda foram analisados usando o método comparativo constante (Bogdan e Biklen, 1994).

O conjunto de categorias foi revisto e discutido de forma colaborativa por outros pares, nomeadamente, uma investigadora e especialista no programa *NVivo*. Este debate gerou uma segunda fase de refinamento das categorias e um processo de recategorização, remoção e reagrupamento, especialmente nos níveis “inferiores” de categorias. A análise continuou até que cada categoria estivesse “saturada”, através de um consenso de interpretação, i.e. até que não houvesse nova informação a emergir em mais análises (Strauss e Corbin, 1998).

O procedimento descrito acima preenche os quatro critérios para avaliar a qualidade da investigação qualitativa: relevância, funcionamento, flexibilidade ou variabilidade, e encaixe (Glaser, 1992). As categorias são “relevantes” pois elas oferecem explicações racionais as questões reais do dia-a-dia e “funcionam” porque permitem uma interpretação competente dos dados sobre o fenómeno em estudo. As categorias contam com “variabilidade” pois era possível modificar a abordagem de análise à medida que novos dados eram introduzidos. E a maioria das categorias emanaram da análise de dados, “encaixando” nesse dados, em vez de usar apenas ideias de partida com dados acoplados a essas ideias. Na tabela 5 apresentam-se os dois níveis principais de categorias ou “nós ramificados”.

Tabela 5 Conjunto de categorias e subcategorias (“nós” criados no NVivo)

Categoria/ 1º nível de nós	Nome de subcategorias / 2º nível de nós
Caraterização geral e política do EqEA	Formas de gestão de recursos
	Motivações para a criação do EqEA
	Prémios ou reconhecimento externo
	Principais dificuldades percecionadas
	Principais sucessos percecionados
Projeto Educativo	Projetos futuros
	Atividades
	Avaliação
	Objetivos
	Perceções, conceitos e práticas de EA
Caraterização da Equipa Educativa	Temas
	Usuários
	Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA
	Áreas de formação inicial dos educadores
	Necessidades de formação dos educadores
Ligação com o entorno do EqEA	Opinião sobre o perfil do educador
	Interação com a população
	Intercâmbios entre norte de Portugal e Galiza
	Interligação entre EqEAs entrevistados
	Parcerias com entidades e outros projetos de EA
	Perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental
	Projetos de melhoria ambiental e socioeconómica
	Redes regionais, nacionais e internacionais
	Visão dos EqEA como dinamizadores sociais

Pela tabela 5 observa-se que a categorização (agregação em “nós”) seguiu, igualmente, um critério temático dentro dos objetivos do estudo, incluindo questões genéricas, como a estrutura e gestão do EqEA, sucesso e constrangimentos, entre outros aspetos. O conjunto final de categorias contém um total de quatro níveis de classificação (ver Anexo V). Para ilustrar o processo de categorização iterativo, durante a codificação inicial emergiu uma variedade de expressões que apontava para a categoria de projetos educativos com diversos objetivos (subcategorias). Por exemplo, o objetivo de investigação científica, inicialmente separado dos objetivos educativos foi reagrupado. Como foi referido, as categorias e suas citações respetivas foram analisadas pelo critério de consistência e agrupadas num “chapéu” ou classificação comum que são reflectidas nos assuntos-chave da discussão dos resultados.

Para se proceder a uma interpretação descritiva de todos os dados num processo sistemático, analisou-se a quantificação das unidades de significado (excertos) de cada categoria, calculada automaticamente no NVivo.

Na inclusão dos elementos quantitativos (numéricos e nominais) do guião, foram identificados os “atributos” (ex. atributo de idade dos entrevistados) e valores/nomes a inserir para cada atributo (tabela 6).

Tabela 6 “Atributos” criados no NVivo (elementos quantitativos do guião)

Elemento a que refere o atributo	Nome do atributo	Opções de atributo
Equipamento	Região do Eixo Atlântico do EqEA	Galiza/ Norte de Portugal
	Distrito/ Província	(elemento variável)
	Concelho	(elemento variável)
	Caraterística geoclimática do Concelho do EqEA	litoral/ interior
	Tipo ocupação território	urbano/ semiurbano/ rural
	Inserção em espaço natural protegido	sim/ não
	Data abertura do EqEA	(elemento variável)
	Modelo de gestão	Público/ privado / Público-privado/ ONG/ Cooperativa
	Período de funcionamento	Todo o ano/durante o ano exceto Inverno
	Tipologia e estado das instalações	Novas/ reabilitadas
	Existência de barreiras arquitectónicas	Muitas/ poucas/ nenhuma
	Número de visitantes em 2011	(elemento variável)
Entrevistado(a)	Número de elementos da equipa educativa	(elemento variável)
	Idade	(elemento variável)
	Sexo	Feminino/ masculino
	Função do(a) entrevistado(a) no EqEA	Diretor(a)/educador(a)/ director(a) e educador(a)/ coordenador(a) e educador(a)
	Anos na função atual	(elemento variável)

Para além dos dados numéricos e nominais, o programa NVivo permitiu, de forma automática, transformar os dados contextuais em dados numéricos (tratamento quantitativo) para contrastar e complementar os resultados obtidos pela via qualitativa. Isto é, o peso ou frequência de cada categoria foi calculada a partir da frequência das unidades de significado encontradas. Como lembram Gómez, Flores e Jiménez (1999), os números são úteis para termos a noção da informação que temos em mãos, uma vez se trata de uma razoável quantidade e diversidade de transcrições provenientes de contextos de investigação (EqEA) diferentes.

Para a fase de cruzamento de resultados/fatores, ajudaram dois aspetos relacionados com o agrupamento das categorias/“nós” e os “atributos” acima mencionados. Um desses aspetos foi poder agrupar as unidades de significado dos EqEA (já quantificadas) por vetores ou “conjuntos”, a partir dos “nós” e dos “atributos” existentes e consoante a variável/fator que se pretendia analisar. Alguns dos fatores seriam o atributo de “região” (EqEA galegos/portugueses); o atributo de EqEA de zonas rurais/urbanas; idade dos entrevistados; etc. O segundo aspeto diz respeito ao dispositivo denominado de “consulta” de “matriz de codificação” ou “matriz de análise”, isto é, os aspetos de comparação que interessava analisar. As matrizes permitiram o cruzamento das respostas entre várias categorias ou “nós” (parte qualitativa ou parte B do guião); o cruzamento entre os “atributos” (parte quantitativa ou parte A de guião) e as categorias, assim como permitiram o cruzamento entre categorias e os “conjuntos” criados previamente. Os resultados dos cruzamentos (tabelas de matriz) foram posteriormente exportados para os programas informáticos *Excell* e *Word* (ex. tabela de frequências de unidades de significado de uma categoria em função da região territorial).

3.4.2 A estratégia de apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados foi baseada na estrutura explanatória cujo objectivo, segundo Yin (1994), é analisar os dados do estudo, construindo uma explicação sobre o fenómeno em observação, ou seja, não concluir o estudo mas sim desenvolver ideias para futuras pesquisas. Pretendeu-se, assim, “explicar” estipulando um conjunto de elos causais em relação ao fenómeno em estudo, em que a elaboração dessa explicação ocorreu sob a forma de narrativa para evidenciar proposições significativas no quadro da investigação.

A estratégia de apresentação dos resultados dos casos baseou-se numa abordagem descritiva de quatro aspetos principais: caracterização geral e política dos EqEA; projeto educativo; equipa educativa e relação dos EqEA com o entorno. A ordem dos aspetos que se relatam, através dos fragmentos extraídos das entrevistas, decorre da articulação lógica da interpretação que se procura fazer e cuja visão do conjunto se torna evidente apenas no final. Isto é, a explanação não foi inteiramente estipulada no começo do estudo, pelo contrário, as evidências encontradas nos contextos foram examinadas, os posicionamentos teóricos revistos, tendo sido essas evidências novamente equacionadas de modo iterativo (Yin, 1994).

O processo de *construção da explanação* aplicado ao nosso estudo (dentro de cada item) incluiu uma análise cruzada dos casos, tendo tido em atenção o perigo deste processo iterativo poder desviar o tópico original em investigação. A apresentação dessa análise na explanação diz respeito, como foi acima descrito, ao cruzamento de categorias (matriz de classificações) segundo o vetor geográfico e sociodemográfico, político e cultural do binómio Galiza/Norte de Portugal e não segundo outros vetores geográficos, como a característica de meios litorais/ interiores dentro do Eixo Atlântico. Esta opção deve-se ao facto de os equipamentos portugueses seleccionados corresponderem a distritos litorais na sua quase totalidade (11 EqEA litorais em 12); e ao facto de mais de metade dos EqEA galegos estarem em zonas interiores. Assim, a análise comparativa litoral/ interior viria coincidir em muitos pontos com o vetor Galiza/ Norte de Portugal. Na “construção da explanação”, a triangulação ocupa um lugar de destaque uma vez que o cruzamento dos casos em estudos permitiu a *triangulação de sujeitos* (directores/educadores e especialistas) e permitiu igualmente contrastar toda a informação disponível, na tentativa de construir uma visão global e detalhada da vivência dos EqEA que interessava estudar. Assim, são apresentadas as percepções dos responsáveis e educadores sobre esse entorno sendo esses dados triangulados com os testemunhos de especialistas em educação ambiental.

Os dados quantificados (demográficos e biográficos) dos EqEA (parte A do guião de entrevista aos directores/educadores) são apresentados através de forma gráfica e a partir do programa informático *Excell*. Os excertos, na língua galega e castelhana, contidos na explanação dos resultados foram sujeitos a correção ortográfica por avaliadores.

3.5 POSICIONAMENTO NO PROCESSO DE PESQUISA E LIMITAÇÕES

Neste espaço não queremos deixar de indicar outros tipos de fontes de informação a que tivemos acesso e as razões da opção de exclusão dessas fontes. Uma dessas fontes diz respeito a projetos educativos de vários EqEA, consultados durante as visitas. Seria interessante realizar uma triangulação de fontes de dados (documentos e entrevistas), como aplicação de um princípio metodológico (Yin, 2001). No entanto, a análise de documentos não foi usada como técnica investigativa por várias razões. Por um lado, o objetivo do estudo estava mais relacionado com as percepções e representações dos intervenientes sobre as práticas nos EqEA e conceitos associados do que na interseção entre as práticas e o registo dessas práticas. Por outro lado, tal como Serantes (2011) adianta, a percentagem

de iniciativas sem projeto educativo com documento escrito chega a atingir o 52,52% dos centros e 30% dos equipamentos. A não opção pela análise destes documentos foi reforçada pelo facto de, na realidade portuguesa, também se detetar o mesmo fenómeno e com a agravante de não haver, neste território, um referencial que ajude a definir o corpo de um projeto educativo com qualidade, como existe de forma oficial na Galiza e noutras comunidades autónomas de Espanha.

Durante o processo de recolha de informação houve oportunidade de colaborar, como educadora/monitora, na preparação de uma atividade e na realização de outra (com usuários escolares), o que também facilitou a imersão no contexto e a perceção da dinâmica das actividades e a articulação entre os educadores. Num desses EqEA e no final da participação como monitora, teve lugar a reunião de avaliação da atividade, a qual se pode assistir e gravar, com autorização prévia dos intervenientes, embora sem planeamento prévio. Face aos objetivos globais e ao instrumento principal e sistematizado de recolha de dados, acabou por não ser pertinente a inclusão e análise daquele elemento no estudo. Esta opção não retira a possibilidade de aproveitar futuramente o material existente para uma análise crítica a esta e outras situações de avaliação de atividades.

A par com o cuidado de aplicar eficaz e eticamente o instrumento escolhido para recolher os dados, outros aspetos de cariz epistemológica, técnica e ética nortearam as opções ao longo do processo investigativo. Ao longo da pesquisa houve a noção de que a análise dos contextos em estudo é apenas uma das interpretações possíveis da realidade, uma vez que não se pretendia e tão pouco não é possível estar isenta da subjectividade na perceção e sentimento da realidade. Este fenómeno impôs-se pois, do ponto de vista epistemológico, a construção do conhecimento na investigação qualitativa assenta no pressuposto da interdependência obrigatória entre o sujeito e o objecto de conhecimento (Bisquerra, 2000). Ao tentar “pôr-se nos pés dos intervenientes”, o objeto de investigação vai-se fundindo com a investigadora. Especialmente nas visitas de maior duração (dia inteiro ou dois dias) e portanto, que permitiram um maior nível de imersão no contexto a investigar, deu-se manifestamente o fenómeno típico da recolha de dados em investigação qualitativa (Altrichfer, Posch e Somekh, 1993): as entrevistas podem ser também uma forma do entrevistado pensar sobre o tema ou situação e compreendê-la melhor, podendo levar a uma mudança de atitude e indirectamente da problemática. Surgiram ideias, de parte a parte, de novas abordagens a introduzir, isto é, os responsáveis partilharam as ideias para projetos futuros e elementos pendentes que gostariam de colocar em prática e ouviram sugestões da entrevistadora, enquanto investigadora e antiga educadora de um EqEA. Embora não coubesse, neste estudo, o seguimento debatido da eventual aplicação de tais sugestões, tratou-se de uma dinâmica quase numa lógica de investigação-ação ou participativa que surgiu espontaneamente no terreno. A título ilustrativo descrevem-se as seguintes situações:

- Num dos EqEA rurais, quando se falou da falta de elementos qualificados na equipa, a responsável reflectiu, no intervalo da entrevista (de um dia para outro), sobre a hipótese de contratar proximamente uma educadora da zona (de Biologia e sem emprego) para assegurar as actividades mais continuamente;
- Em um EqEA dedicado às energias renováveis e situado numa zona natural/rural, foi sugerida uma atividade, para os mais novos, de aliar noções eólicas com elementos naturais como, por exemplo, o processo de dispersão de sementes;
- A educadora de outro centro rural, cujas instalações objetivos tradicionais foram recuperados, referiu que a entrevista a tinha inspirado para renovar o sítio da web e para actualizar o registo fotográfico do processo de reabilitação dos edifícios;

- Noutro EqEA, a responsável confidenciou que a entrevista auxiliou a voltar a refletir sobre a questão pendente da integração curricular das actividades, para além de ter diretamente apelado para um maior intercâmbio entre EqEA galegos e no âmbito do Eixo Atlântico;
- No lado português, na sequência da partilha de informação acerca do espólio de artes de pesca e tradições de pescadores (incluindo gravações recolhidas ao longo de anos de convivência do director do EqEA com esses pescadores), o mesmo director do centro deu uma palestra na Universidade Aberta (e extensão do CEF) sobre a ligação do equipamento à comunidade piscatória.

Ao longo do processo metodológico escolhido surgiram dilemas e obstáculos que se quer partilhar, na primeira pessoa, com o leitor. Uma fonte de receios prendeu-se com o tipo de receptividade que iria encontrar no primeiro contacto com os contextos de investigação que me eram totalmente desconhecidos, especialmente fora do território português. A própria convivência com três idiomas, no mesmo trabalho, quer nas entrevistas quer no tratamento dos dados, mostra o desafio que houve de conquistar uma familiaridade com as línguas galega e castelhana previamente ao trabalho. Simultaneamente mostra a interculturalidade inerente a este trabalho, assim como a semelhança fonética e semântica entre linguagens usadas em contextos geográficos próximos, especialmente entre o galego e o português. Apesar dos meses em que vivi e em que me pude integrar na realidade galega, o facto de estar mais familiarizada com a realidade cultural e educativa portuguesa poderia constituir uma dificuldade no trabalho de campo na Galiza. Este receio, no entanto, foi-se desvanecendo logo nos primeiros contactos devido à enorme disponibilidade e abertura com que os entrevistados da Galiza me receberam. Além disso, havia também motivos de familiaridade para com aquele território, por razões profissionais e pessoais (como estudante numa universidade galega e participante em vários eventos de EA nessa região, como turista, no litoral da Galiza e pelas relações de amizade com galegos). Curiosamente, o facto de vários amigos galegos dinamizarem iniciativas de divulgação da sua cultura (música, dança tradicional) permitiu-me comungar e aprender mais dos costumes galegos (re)vividos atualmente. A partilha deste ponto toma ainda mais sentido dado este tipo de iniciativas culturais fazerem parte das dinâmicas educativas de diversos EqEA da Galiza. Se juntar também o meu interesse e participação, onde resido no Norte de Portugal, em iniciativas regulares de danças tradicionais (incluindo folk português e galego), é notória a interligação entre elementos profissionais (da investigação) e pessoais, o poderá ter facilitado a “imersão” em vários contextos investigativos.

A minha identificação com temáticas socioculturais demonstra, assim, algumas das motivações “entranhadas” para o tema em pesquisa e a sensibilização para diversas formas de trabalhar em EA. Tais formas dizem respeito a correntes de EA sistematizadas por Sauvé (2005), como sejam as correntes bio-regionalista; à corrente crítica (incluindo a integração de saberes científicos e leigos/ tradicionais) e etnográfica. A identificação, convicção e prática do desenvolvimento da consciência individual e da realidade, através de actividades de promoção do equilíbrio mente-corpo sempre que possível em espaços naturais, também foi um elemento intrinsecamente presente. Tais actividades que têm em conta o ambiente como um sistema holístico e que estão relacionadas com movimentos como a *ecologia profunda* e a visão sistémica dos problemas socioambientais (Capra, 2005) não passaram despercebidas quando detetadas nos projetos educativos de alguns EqEA. Em suma, as minhas crenças e convicções, assim como o menor conhecimento da complexidade sociológica e histórica de uma das regiões e a falta de distanciamento da

outra região são assumidos como fatores inerentes ao estudo e que terão condicionado, em definitivo, a interpretação da realidade observada.

Ao longo da tese experimentei vários momentos de dúvida, comuns a este tipo de processos, segundo Eco (1998), os quais só a perseverança e os conselhos dos orientadores ajudaram a ultrapassar. Assim, o suceder de desafios foram dando lugar a uma satisfação típica de dever cumprido, na tentativa de contribuir para o estado da arte nesta matéria.



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegando à parte empírica propriamente dita da investigação, são aqui explanados e ilustrados os resultados obtidos e procede-se, em seguida, à sua discussão e considerações face a estudos anteriores. De acordo com as quatro grandes categorias ou temáticas encontradas, emergiu a estrutura de quatro subcapítulos de descrição dos resultados: a caracterização geral e política dos EqEA; a caracterização do projeto Educativo; caracterização das equipas educativas e os resultados relacionados com a ligação com o entorno do EqEA. Em cada uma destas partes é feita a comparação dos dados da Galiza e do Norte de Portugal e estabelece-se a relação entre várias categorias dos quatro itens. Na última parte deste capítulo são discutidos os resultados, contemplando elementos relacionados com os níveis de integração de aspetos socioculturais e de impacto social dos EqEA pesquisados. De entre esses elementos encontram-se a influência de fatores geopolíticos e de ocupação do território, influência da estrutura do projeto educativo, influência do perfil das equipas educativas e da relação do EqEA com o entorno.

4.1 CARATERIZAÇÃO GERAL E POLÍTICA DOS EQEA

Os equipamentos em estudo do Eixo Atlântico são descritos, em primeiro lugar, através de uma caracterização quantitativa, incluindo aspetos como a situação geográfica dos EqEA, modelos de gestão, entre outros elementos. Numa segunda parte são apresentados os dados qualitativos, de modo a poder traçar-se uma linha tendencial de aspetos do funcionamento desses equipamentos e respetivas políticas.

4.1.1 Caraterização quantitativa de elementos gerais e da política dos EqEA

Iniciando a análise no desenho da distribuição espacial dos EqEA, pelo eixo vertical NP-G, nos gráficos 1 e 2 figuram, respectivamente, as províncias da Galiza onde estão situados os equipamentos em estudo e os distritos dos equipamentos nortenhos em Portugal.

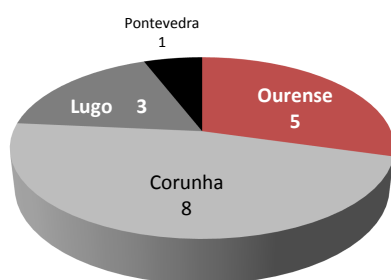


Gráfico 1 Províncias dos EqEA em estudo da Galiza

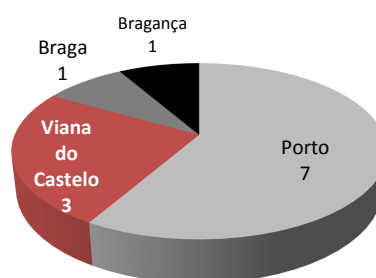


Gráfico 2 Distritos dos EqEA em estudo do Norte de Portugal

No gráfico 1 pode observar-se que a maioria dos EqEA pertence à província da Corunha (8 em 17), encontrando-se portanto mais EqEA da amostra intencional longe da fronteira com Portugal. O gráfico 2 indica que na região portuguesa se destacam os equipamentos do distrito do Porto (7 em 12). Em termos de eixo horizontal, os EqEA da amostra intencional estão mais localizados nas extremidades norte e sul do Eixo Atlântico, e portanto longe da fronteira.

Nos gráficos 3 e 4 apresenta-se o panorama dos EqEA da amostra em termos de características biogeográficas (zona litoral Vs. zona interior) e em termos de ocupação do território (meio urbano, semi-urbano e rural).

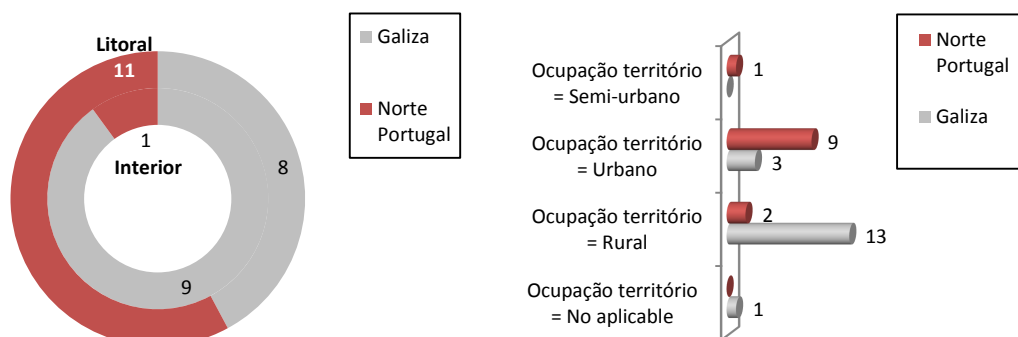


Gráfico 3 Características geográficas do entorno dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal (programa NVivo)

Gráfico 4 Tipos de ocupação de território do entorno dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal (programa NVivo)

Em termos de eixo vertical, os EqEA portugueses da amostra intencional estão claramente nas zonas costeiras, enquanto na região galega há uma ligeira vantagem de iniciativas em zonas interiores.

Na análise na situação geodemográfica, é ilustrado o número de iniciativas no interior e litoral do Eixo Atlântico, assim como a relação com os tipos de ocupação do território (ver gráfico 5).

É possível observar que, nas zonas interiores do Eixo Atlântico, predominam claramente EqEA da amostra em estudo cujo entorno é rural (9) relativamente a EqEA vincadamente urbanos (1). No litoral há um maior equilíbrio, embora a proporção seja de quase o dobro de EqEA urbanos (11) para EqEA rurais (6). Em todo o caso, este padrão de distribuição é coerente com a maior concentração urbana da população do litoral, tanto na Galiza como no Norte de Portugal.

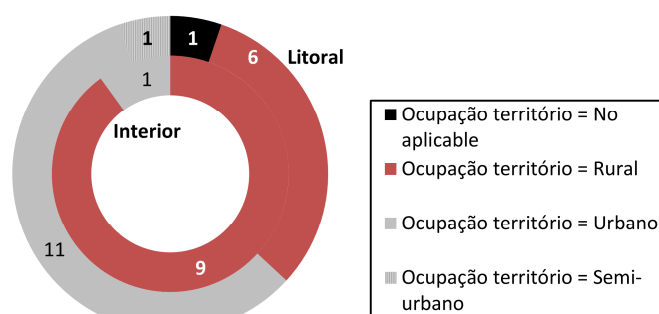


Gráfico 5 Relação da situação geográfica interior/litoral com o tipo de ocupação do solo (programa NVivo)

O resultado sobre a zona interior vai de encontro ao traçado típico da paisagem, tanto na Galiza como no Norte de Portugal, caracterizado pela produção rural tradicional ou intensiva e a pequenos aglomerados populacionais dispersos. Apesar de dominarem, no litoral, EqEA com contextos urbanos, assiste-se ainda a zonas pouco urbanizadas (rurais e semi-rurais), nomeadamente em equipamentos dedicados ao ambiente marinho e a pequenas comunidades piscatórias.

Também se diferenciaram as iniciativas do Eixo Atlântico que se encontram dentro de espaços naturais protegidos das que estão fora (ver gráfico 6).

Embora, em ambas as regiões predominem iniciativas que estão fora de espaços naturais protegidos (ENP), na região galega existe um maior equilíbrio entre os tipos de entorno dos EqEA (9/8) relativamente ao lado português (8/4).

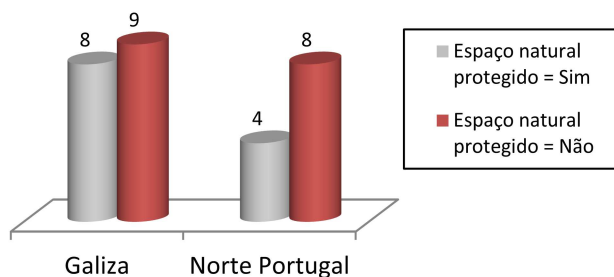


Gráfico 6 EqEA situados dentro e fora de espaços naturais protegidos (ENP), na Galiza e no Norte de Portugal (programa NVivo)

Este facto foi tomado em atenção, quer em termos de ligação com o projeto educativo, quer em termos de políticas e estratégias, que serão diferentes dependendo se se trata ou não de entidades que gerem simultaneamente estruturas como parques naturais e equipamentos para a educação ambiental.

No gráfico 7 apresentam-se os períodos em que os EqEA em estudo foram criados, em cada um dos territórios.

O gráfico mostra que no Eixo Atlântico foram criados mais centros no final da década de 90 e já no século XXI, sendo então recentes

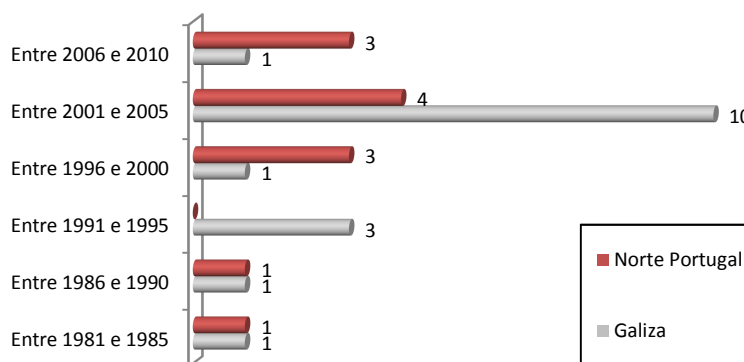


Gráfico 7 Datas de abertura dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal (programa NVivo)

relativamente às outras iniciativas que aparecem em menor número. Nota-se, no entanto, uma diferença principal entre as duas regiões: A maioria dos equipamentos galegos da amostra intencional (10 em 17) foi criada na primeira metade da década de 2000 enquanto, no Norte de Portugal, os períodos da amostra são mais dispersos. Isto é, existem mais centros do final dos anos 90 e nos anos mais recentes da década de 2000.

O gráfico 8, por seu turno, ilustra a comparação dos modelos de gestão entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal. Existem diferenças importantes entre as duas regiões, nomeadamente a dominância do setor público, como modelo de gestão de EqEA na região portuguesa, em contraponto com o modelo privado na Galiza, e com o

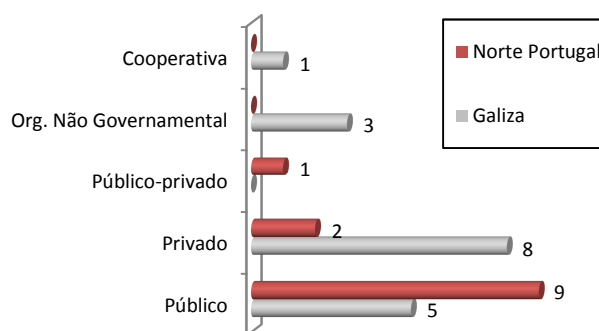


Gráfico 8 Modelos de gestão dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

modelo de economia do chamado setor terciário: iniciativas de ONG e de empresas sociais tipo cooperativa. As diferenças (público/ privado) são fatores importantes a ponderar e poderão ser fulcrais na orientação das estratégias educativas e de recursos, como se explora mais à frente.

Os modelos de gestão foram igualmente analisados em função do tipo de ocupação do território (ver gráfico 9).

Assim, em áreas vincadamente urbanas predominam EqEA públicos, em contraste com áreas rurais onde os EqEA são maioritariamente privados (ver gráfico 9). Quanto

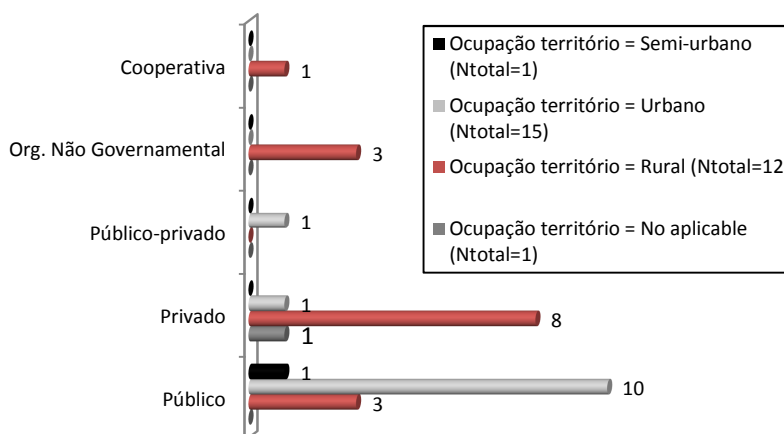


Gráfico 9 Relação do modelo de gestão com a ocupação do território, na envolvente dos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

aos EqEA públicos, trata-se iniciativas geridas

normalmente por municípios camarários inseridos numa área metropolitana. No caso dos EqEA privados, trata-se de iniciativas lideradas por poucas pessoas, numa lógica de projeto pessoal realizado em pequenas aldeias ou zonas isoladas de montanha.

Os períodos de funcionamento dos EqEA (abertura todo o ano ou exceto Inverno) foram comparados entre as duas regiões do Eixo Atlântico e em função do tipo de ocupação do território (ver gráfico 10 e gráfico 11).

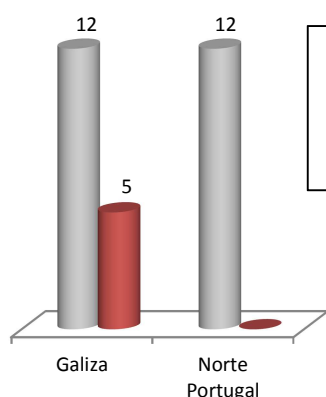


Gráfico 10 Período de funcionamento dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

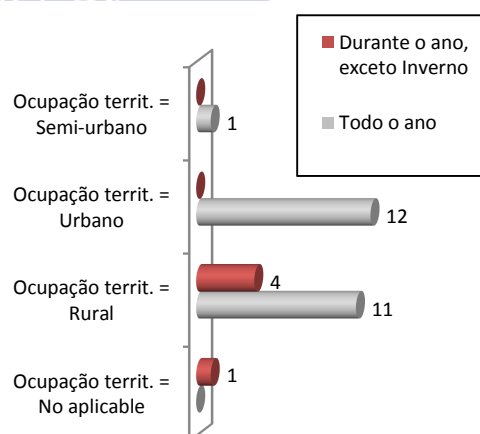


Gráfico 11 Período de funcionamento dos EqEA o Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território (programa NVivo)

No gráfico 10 observa-se que em ambas as regiões, embora sobressaíam iniciativas que funcionam durante todo o ano, na Galiza existem mais 5 EqEA que mantêm alguns meses as instalações fechadas ao público, incluindo o alojamento.

No gráfico 11 é visível que os equipamentos galegos que fecham durante o Inverno se situam em zonas rurais, sobretudo devido a condições meteorológicas e geográficas adversas (ex. zonas com neve) encerram nesse período. O outro equipamento que não funciona no Inverno é uma embarcação que se encontra atracado nesse período num porto da província de Pontevedra.

Quanto às instalações, a análise seguiu os critérios de edificação nova vs. reabilitada e da existência ou não de alojamento (ver gráfico 12).

No Eixo Atlântico, mais de metade dos EqEA da amostra intencional tem instalações reabilitadas (16 em 29) e predominam os edifícios com alojamento (13 em 29), o que favorece as actividades de maior duração como as estâncias de férias e fins-de-semana em regime completo, com as suas potencialidades.

É também observável que, na Galiza, a maioria dos edifícios são reabilitados (13 em 17). Em contraste, na parte portuguesa, metade dos edifícios são novos (6 em 12), havendo mais três com parte das instalações novas e outras reabilitadas. É também de assinalar que na Galiza existem mais equipamentos com alojamento (10 em 17) relativamente ao Norte de Portugal (3 em 12).

Refletindo sobre a recuperação de edifícios antigos para fins de EA, nas áreas galegas em estudo, é notória a preocupação por se valorizar o património construído e pela rentabilização de recursos. A dominância, na região portuguesa, de edifícios novos deve-se, em parte, à circunstância da criação de vários EqEA públicos, i.e. à oportunidade que houve de financiamento europeu (Programa *Polis*) para recuperação de zonas urbanas históricas, cujas condições de candidatura exigia a implantação de um novo equipamento de educação ambiental.

As diferenças de EqEA com alojamento entre as regiões transfronteiriças indicam que existe um maior potencial na Galiza para iniciativas aprofundadas do que as de apenas um dia ou umas horas, para além de o alojamento permitir o desenvolvimento nos EqEA da componente turística e de bem-estar associada à EA.

A seguir foi estudada a variação do tipo de instalações com o tipo de ocupação do território (ver gráfico 13).

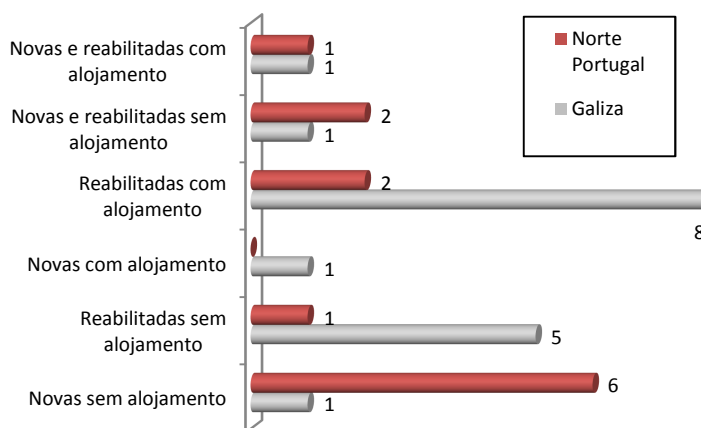


Gráfico 12 Tipologias de instalações dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

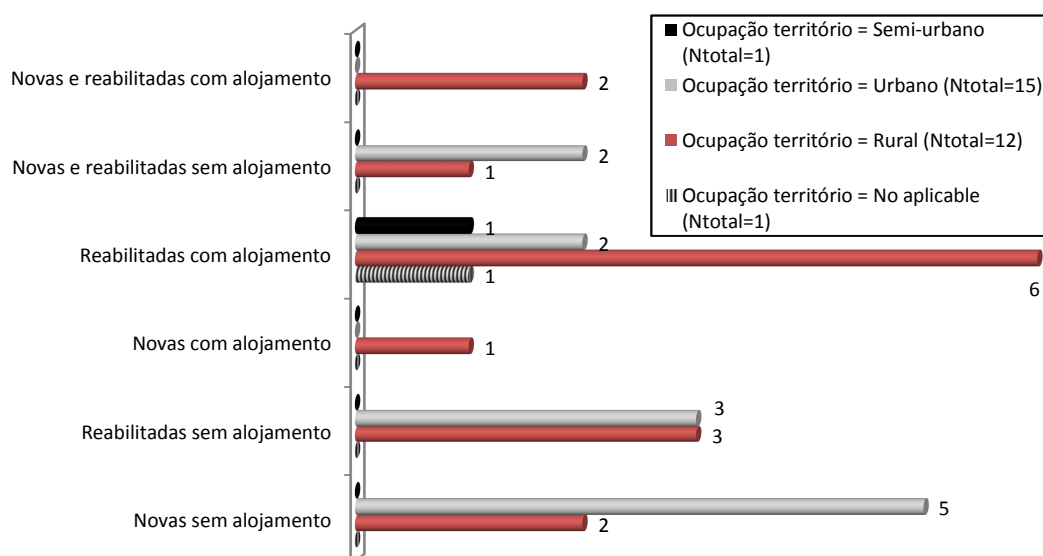


Gráfico 13 Tipologias de instalações dos EqEA do Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território (programa NVivo)

Nas zonas rurais (gráfico 13) destacam-se as instalações com alojamento (6 com i. reabilitadas e 2 novas/reab.) enquanto nas cidades quase todos os EqEA não têm alojamento (5 com i. novas; 3 reab. e 2 novas/reab.) – ver gráfico 11. Este facto está também associado à componente turística de vários EqEA situados em zonas rurais. Também nas zonas rurais existem mais edifícios reabilitados (9 e 3 novas/reab.) relativamente às cidades (5 instalações reab. e 2 novas/reab), uma vez que nas aldeias se têm aproveitado antigas instalações comunitárias como seja escolas, moinhos e centros paroquiais, como prática do princípio de valorização do património local.

Ainda sobre as instalações, foi auscultada a situação das eventuais barreiras arquitetónicas nos EqEA que dificultarão o acesso por pessoas com deficiência ou quaisquer dificuldades sensoriais ou motoras. Assim, no gráfico 14 apresentam-se os resultados correspondentes às duas regiões do Eixo Atlântico e, no gráfico 15, a comparação das barreiras consoante se trate de um meio envolvente do EqEA mais rural ou urbano.

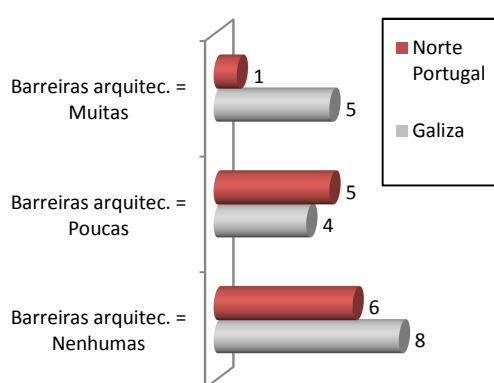


Gráfico 14 Tipologias de instalações dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

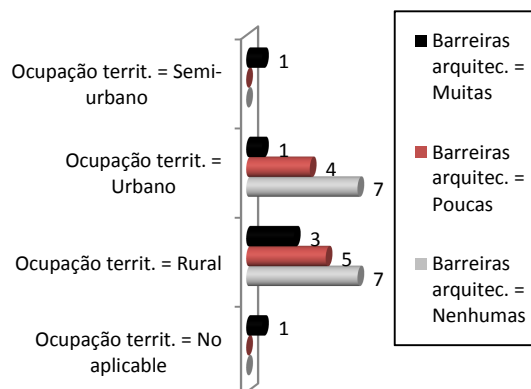


Gráfico 15 Barreiras arquitetónicas nos EqEA do Eixo Atlântico em função do tipo de ocupação do território (programa NVivo)

No gráfico 14 observa-se uma homogeneização nas proporções de EqEA com e sem barreiras arquitectónicas entre o Norte de Portugal e a Galiza (apenas 8 para 6 EqEA sem barreiras). Destaca-se como maior diferença os EqEA que consideram ter muitas barreiras, assumindo 5 entrevistados galegos esta circunstância e apenas 1 português.

Entre as zonas de ocupação do solo urbanas e rurais (ver gráfico 15), verifica-se um ligeiro número superior de EqEA rurais com muitas barreiras (3 contra 1 urbano) e poucas barreiras (5 contra 4). Foram percebidas muitas barreiras no entorno semi-urbano de centro e no EqEA-móvel (embarcação). As semelhanças entre o meio urbano e rural indicam, ao contrário do que se poderia esperar, que os acessos no meio rural não são, por si só, um fator limitativo ou inibitório de actividade para pessoas com menor mobilidade ou com outro tipo de incapacidade física ou psíquica.

Como última parte quantitativa, foi analisado o número de visitantes durante o ano de 2011, procedendo à comparação entre as regiões do Eixo Atlântico (gráfico 16) e à análise da variável de ocupação do território (gráfico 17).

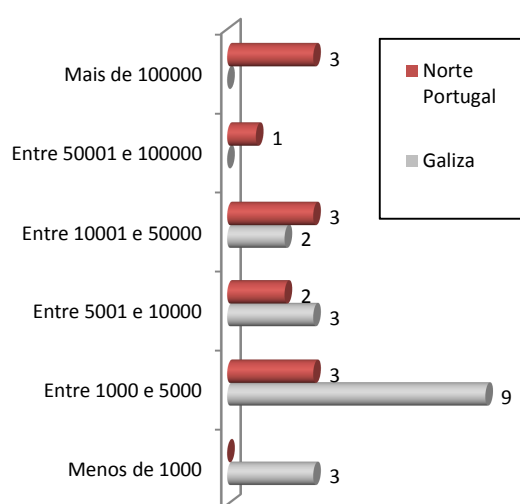


Gráfico 16 Número de visitantes nos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

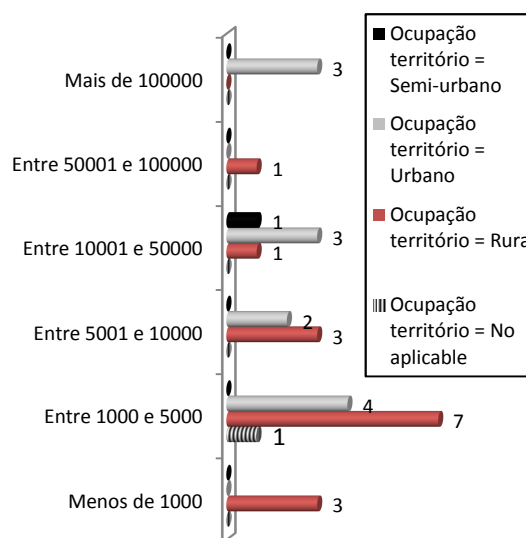


Gráfico 17 Número de visitantes nos EqEA em função do tipo de ocupação do território (programa NVivo)

Observando, em primeiro lugar, o gráfico 16, verifica-se a diferença dos intervalos de números de visitantes entre o Norte de Portugal e Galiza. Na região portuguesa existe uma quantidade semelhante de EqEA que atravessa diferentes intervalos de número de visitantes (desde entre 1000 e 5000 visitantes; até mais de 100000). Já na Galiza, mais de metade dos EqEA tem relativa pequena dimensão, com visitantes entre os 1000 e 5000.

Pelo gráfico 17, retira-se que a maioria dos EqEA rurais tem um menor número de visitantes (7 EqEA com visitantes entre 1000 e 5000; 3 com menos de 1000). Em contraponto, existe uma maior distribuição dos EqEA urbanos por situações de menos e de mais participantes (ex. 3 com mais de 100000 usuários; 3 entre 10001 e 50000; 4 entre 1000 e 5000). O facto do meio rural ter EqEA com menos visitantes pode dever-se a várias razões, como seja, a sua dimensão/capacidade de alojamento; o isolamento geográfico das instalações, restrição de atividades gratuitas, entre outras.

Relativamente à análise qualitativa das características gerais e políticas dos EqEA, agruparam-se os dados numa árvore de categorias, conforme é apresentado na figura 7.



Figura 7 Árvore de categorias da caracterização geral e da política em EeqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Como categorias *priori* da caracterização geral foram definidas e descortinadas as motivações para a criação do EeqEA; os principais sucessos e principais dificuldades percecionadas acerca da dinâmica das iniciativas. Na análise das entrevistas emergiram as restantes categorias, ou seja, as formas de gestão de recursos e formas de ultrapassar a falta de recursos; prémios ou reconhecimento externo, assim como projetos previstos para o futuro.

4.1.2 Caraterização qualitativa de elementos gerais e da política dos EeqEA

Os elementos das entrevistas analisados em termos qualitativos são relativos às motivações dos responsáveis para criação dos EeqEA; aos sucessos e dificuldades percecionadas; às formas de reconhecimento externo e aos projetos futuros.

4.1.2.1 Motivações para a criação dos EeqEA

Um dos elementos que se tornou pertinente questionar acerca da filosofia dos EeqEA é a razão ou motivações para a criação dessas iniciativas de educação não formal (figura 8).

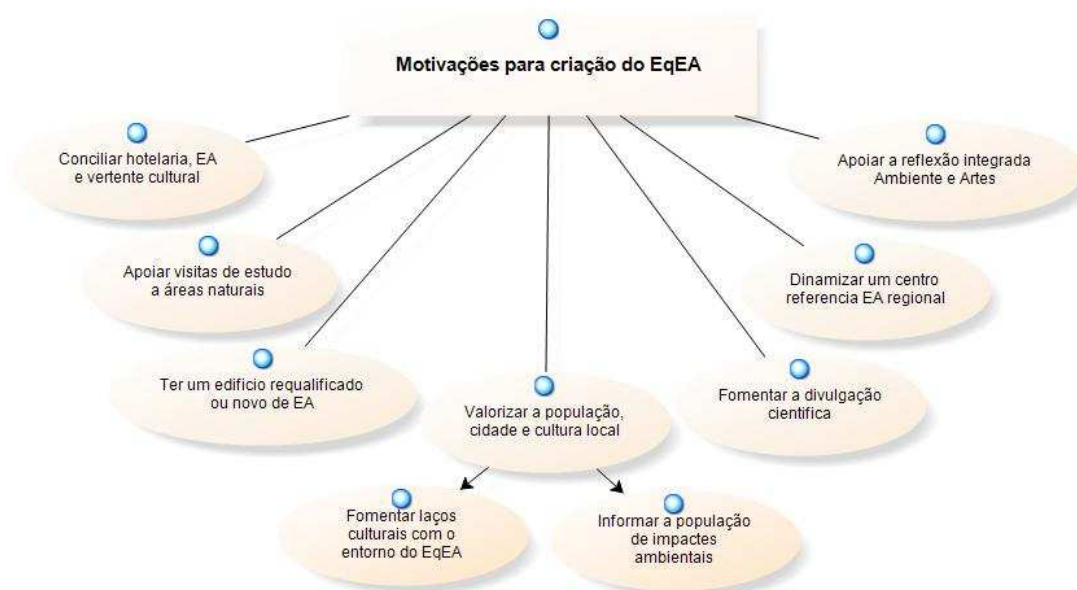


Figura 8 Árvore de categorias das motivações para a criação de EeqEA, no Eixo Atlântico (programa NVivo)

Nos discursos surgiram categorias diversas de motivações, estando na sua maioria ligadas intrinsecamente aos objetivos dos projetos educativos, embora vários objetivos tivessem surgido posteriormente à criação dos EqEA e à principal motivação associada. De entre essas motivações destaca-se o fomento da divulgação científica; apoiar visitas de estudo das escolas a áreas naturais e a outros recursos não formais; apoiar a reflexão integrada de ambiente numa perspectiva crítica da realidade social e integrando dimensões como as artes e arquitectura; a motivação de querer valorizar a população, cidade e cultura local, entre outras.

4.1.2.1.1 Motivações para a criação dos EqEA na Galiza

No conjunto dos equipamentos galegos pesquisados a motivação mais comum para a criação das iniciativas foi para apoiar visitas de estudo a áreas naturais (8 em 17 EqEA). O complemento ao currículo escolar, com recursos alusivos à vida rural (ex. animais da quinta) e a áreas naturais (ex. classificação de “Reserva da Biosfera”), foi um dos motes para a implementação algumas quintas pedagógicas e centros de interpretação. A motivação de visitas temáticas também se aplica ao caso de um EqEA-móvel (embarcação *catamarã* e posteriormente um navio-histórico), que se ocupa da divulgação ambiental para escolas em áreas marinhas protegidas e biodiversidade marinha. Em outros casos os EqEA surgiram para dar resposta ao sistema educativo através de visitas a estruturas e recursos, no espaço exterior dos centros, como seja, em energias renováveis (visualização de protótipos), bioconstrução ou apicultura.

Uma motivação para a existência de EqEA descrita por seis entrevistados foi o desejo de fomentar laços culturais com o entorno do EqEA. Em dois casos, o objetivo inicial específico foi empreender o fabrico de produtos em concelhos do interior do território (ex. fabrico de queijo típico local e de outros produtos pecuários e agrícolas em modo ecológico). Esta seria uma forma de promover a cultura local e a fixação de jovens adultos que desejavam regressar de meios urbanos, assim como de valorizar a comunidade residente e os saberes leigos em diversas áreas nomeadamente, sobre práticas antigas de prevenção integrada de incêndios.

O fomento de laços culturais também se deu, em alguns EqEA rurais através da recuperação do património construído para fins didáticos e sociais. Um destes EqEA (centro de desenvolvimento local) foi recuperando espaços como a antiga escola (para apoio educativo às crianças da aldeia) e a antiga residência paroquial (*casa reitoral*, como albergue turístico e cantina, incluindo para idosos), sendo a principal motivação as necessidades percecionadas sobre a realidade. Noutro caso, o EqEA (museu) funciona também na antiga *casa reitoral* de um concelho que acolheu o conceito e espólio do percurso históricos nível cultural e paisagístico da região, iniciativa essa que partiu de uma associação cultural daquela zona, formada também por professores e alunos de uma Escola Secundária/*Instituto de Bachelato*. Num EqEA-museu (vertente arqueológica) a motivação era valorizar não só a vertente histórica como valores artísticos de pessoas locais como forma de divulgar a cultura atual.

O antecedente de dinamização de uma associação recreativa e cultural (ex. música e dança tradicional galega), por parte da atual responsável de um EqEA, conjugado como a oportunidade deter promovido um curso em valorização da auto-estima de mulheres no meio rural (a própria directora como formanda) e a constatação de ausência de um EqEA (aula de natureza) na zona, foram os três motes para a abertura de uma iniciativa privada por si liderada (ver excerto de G2).

Eu fun facer a enquisa entre as mulleres que coñecía do Concello e cando vin como vivían as mulleres pensei que era iso o que tiña que facer, porque estaban moi anuladas. (...) o que sempre pensan para as mulleres é educalas para cociñar ou labores así. E Entón eu dixen: *non, iso xa sabemos. Necesitamos é de abrir un pouquiño a mente ao valor da persoa.* (G2)

Outra motivação inicial para a abertura de EqEA foi poder apoiar a reflexão integrada - Ambiente e Artes (5 EqEA), isto é, reflexões críticas sobre a realidade atual como, por exemplo, o património arquitetónico e bioconstrução em EqEA rurais (um deles gerido por uma associação ambientalista), em que as técnicas ambientalmente sustentáveis se fundem com a tradição cultural de construção baseada nos recursos locais.

Em um dos casos, o mote foi especificamente a oferta de formação (escola de Verão para professores), sobre metodologias inovadoras e críticas no ensino, incluindo temáticas ambientais e ofícios artesanais. A partir desta fase foram os próprios professores que solicitaram o alargamento de atividades para alunos, com estratégias pedagógicas semelhantes à escola que tinha existido no local antes do EqEA e que já aplicava metodologias inovadoras como de investigação-ação sobre o local.

Há EqEA que surgiram de inquietudes de ativistas jovens de movimentos ambientalistas, com princípios de uma reflexão sociocrítica, derivando mais tarde em educadores em EqEA municipais (por parte de políticos com inquietudes ambientais) e em EqEA privados. Tais empresas pretenderam, desde o início, dar resposta a necessidades sociais e a lacunas de atividades educativas não formais junto de diferentes grupos, contemplando a integração de temáticas biofísicas com artes tradicionais.

Quatro educadores referiram-se a motivações relacionadas com o desejo de conciliar hotelaria, EA e vertente cultural. A componente de gastronomia local conjuga, em um EqEA rural, a vertente de restaurante para os pais e atividades lúdico-pedagógicas em simultâneo para os filhos. Em outro concelho rural, o acolhimento de equipas de jovens desportistas (ex. Basquetebol) e respectivos pais foi igualmente previsto como uma motivação para a dinamização cultural, nomeadamente, através de um núcleo de EqEA alusivos a ofícios tradicionais e recursos naturais locais.

A iniciativa de uma *aula de natureza* incentivada pela formação em auto-estima das mulheres, anteriormente referida, fora planeada com valências de um albergue privado de peregrinos, incluindo animação cultural, uma vez que o EqEA se encontrava próximo ao Caminho de Santiago. Também outro albergue foi pensado para actividades de educação ambiental e tendo em conta os recursos naturais e culturais do entorno.

Conseguir dinamizar um centro de referência regional de EA foi a principal motivação para a criação do equipamento a nível da Galiza – o CEIDA, tendo o diretor salientado a importância destas iniciativas como entidades responsáveis de dinamizar a educação ambiental na sua área de influência.

A motivação de ter um edifício requalificado ou novo de EA (1 EqEA) constituiu outra motivação para a fixação do EqEA-centro de referência no seu concelho, pelo facto do edifício deste centro (edifício histórico e envolvente natural de relevância) ter passado a propriedade municipal, à semelhança de outros bens patrimoniais, geridos pelo próprio concelho ou cedidos a instituições de carácter social.

4.1.2.1.2 Motivações para a criação dos EqEA no Norte de Portugal

Na região portuguesa a principal motivação inicial para a abertura de EqEA foi poder apoiar visitas de estudo a áreas naturais (4 em 12 EqEA) e a estruturas de âmbito ambiental. Para que uma associação ambientalista pudesse dar resposta pedidos de escolas na sua região de atuação, foram pesquisados vários concelhos da área tendo um deles aceite a implantação e gestão do EqEA e parque natural associado. Noutro caso, o EqEA surgiu

como pólo de apoio e de interpretação a uma área protegida. A necessidade de haver uma estação exterior de trabalho e investigação na área das Ciências do Meio Aquático foi uma das razões que viriam a originar a dinamização de um EqEA junto a uma praia com elevado valor natural. No âmbito das visitas de estudo também se inclui a exploração de percursos em estruturas de carácter ambiental, como em ETA (estação de tratamento de águas), em que as crianças, não podendo visitar as instalações, passaram a ter disponível, um espaço com vários recursos pedagógicos, existindo numa primeira fase, a maquete da ETA e atividades lúdicas alusivas à água e biodiversidade.

A vontade de querer fomentar laços culturais com o entorno do EqEA esteve implícita em três entrevistas. Numa delas, houve informação de os laços culturais e afetivos com a comunidade rural envolvente foi sendo criada a partir do contacto da educadora (há mais de 20 anos na instituição) com as crianças dessa comunidade, as quais lhe transmitiam ensinamentos práticos sobre aquele meio natural (ex. apanhar anfíbios) e do contacto com as famílias dessas crianças. Em outro caso, um dos elementos culturais motivadores foi o desejo de reavivar a memória sobre importância histórica que a produção da seda teve num concelho rural. Daí se ter recuperado a estrutura de um moinho de água que estava relacionado com essa atividade produtiva, para divulgar as tradições e ciclos da natureza associados ao bicho-da-seda, assim como desenvolver atividades de EA. No caso de uma EqEA sobre zonas costeiras, a iniciativa começou do contacto do diretor do equipamento e investigador na área das Ciências do Mar, junto de uma comunidade piscatória artesanal. Segundo discurso de NP5 (ver excerto), após a publicação de um livro sobre essa comunidade, com fotografias recolhidas ao longo de diversas saídas de campo nas embarcações dos próprios pescadores, houve interesse em albergar um aquário e espólio sobre a pesca local.

O livro foi uma bomba! (...) Os próprios pescadores que não têm o hábito de ter livros em casa tinham de repente um livro em casa! E identificavam: “este era o meu avô, a minha mãe” (...). E este livro abriu-nos a porta! A Câmara Municipal (...) interessou-se de repente pela Praia. NP5

Três interlocutores informaram que um dos motivos originários do espaço do equipamento foi ter um edifício requalificado ou novo de EA. Em dois casos, a intenção inicial era a de criar centros de monitorização e interpretação ambiental (CMIA), ao abrigo do *Programa Polis* (com financiamento da União Europeia), a ser integrados em projetos de requalificação urbana (com intenção de serem pólos de monitorização dessa requalificação). Posteriormente julgou-se mais pertinente converter um desses CMIA num centro de divulgação científica e EA. Para o outro CMIA contou também a oportunidade, no âmbito do Programa *Polis*, de recuperar património construído, em concreto um moinho de maré que se encontra na periferia da cidade, num entorno natural privilegiado. O espaço de um EqEA municipal aproveitou a intenção de recuperar um edifício antigo e espaços contíguos para investir num local dedicado à educação ambiental, incluindo a o núcleo técnico e operacional desta área, no Município.

A intenção de fomentar a divulgação científica foi transmitida por dois entrevistados. No caso de EqEA de uma zona fluvial, o espaço também nasce do desejo de devolver os resultados das pesquisas realizadas na área, ao longo de vários anos e que foi contando com colaboração de pescadores locais. A intenção de comunicarem a ciência de forma acessível para a comunidade, e de não limitarem à produção de literatura científica, partiu de inquietações dos próprios pescadores sobre a utilidade concreta de estudos sobre a biodiversidade da zona. O objectivo comum de divulgação científica, através de elementos interativos e atividades associadas para crianças e jovens, foi o que uniu três tipos de entidade (Câmara Municipal, Instituto Politécnico e Agência Nacional Ciência Viva) em

prol da implantação de um centro Ciência Viva numa região do interior.

A categoria encontrada de conciliar hotelaria, EA e vertente cultural (2 EqEA) concretiza-se, em casos como de um equipamento, num entorno natural privilegiado, que desde a sua remodelação teve em mente a conjugação a vertente museológica e atividades de EA com um restaurante e albergue. O EqEA costeiro que contém um aquário e um espaço de exposição sobre artes de pesca e tradições da comunidade piscatória local, também teve, desde início, a intenção de oferecer, no Verão, aos turistas um pólo de atração para além da praia.

Uma outra motivação inicial transmitida foi querer apoiar a reflexão integrada - Ambiente e Artes (3 EqEA), adiantando uma responsável que, desde o início, houve a preocupação de conjugar as áreas de artes, arquitetura e ambiente biofísico para ajudar os cidadãos a interpretar a realidade complexa que nos envolve (ver excerto NP8).

(a interpretação) (...) do “ambiente” (...) realmente faz-se num cenário mais alargado de preocupação do que é cultura. De entender a cultura contemporânea, o mundo em que vivemos hoje e, no fundo apoiar leituras desse mundo.NP8

A prioridade foi assim fomentar uma reflexão crítica sobre a realidade socioambiental atual em crianças, jovens e adultos. Outra diretora reflecte que “não há ambiente sem cultura” (NP9), daí que a abordagem deve ser integrada. Daí que a ligação da História do EqEA-museu às questões ambientais se dá quer pela multidisciplinaridade da equipa, quer pela abordagem dos conteúdos (ex. integrando em sessões de histórias infantis elementos naturais do EqEA como os cogumelos na história da Alice no País das Maravilhas).

A motivação de querer informar a população de impactes ambientais foi transmitida por dois entrevistados. Um deles foi numa unidade de tratamento e gestão de resíduos que criou um espaço de esclarecimento nas freguesias limítrofes da unidade, tendo sido posteriormente expandido e transformado num núcleo de educação em outras temáticas ambientais. Para outro director, um dos principais propósitos foi responder à pergunta que os pescadores da zona do EqEA colocavam a propósito das investigações no rio local: “Para que é que isso serve?”. Isto é, o equipamento pretendeu fazer chegar a mensagem de conservação e gestão dos recursos que não fosse apenas em artigos científicos mas sim, numa linguagem acessível aos pescadores, tentando promovendo uma consciência sobre as diversas atividades humanas e consequências naquele recurso hídrico.

4.1.2.1.3 Comparação entre as motivações para a criação dos EqEA na Galiza e no Norte de Portugal

As motivações que levaram à abertura dos equipamentos foram diversas entre o Norte de Portugal e a Galiza, conforme se resume na tabela 7.

Tabela 7 Comparação das motivações para a criação dos EqEA entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Motivações para criação do EqEA VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Apoiar a reflexão integrada Ambiente e Artes	5	2
Dinamizar um centro referencia EA regional	1	0
Fomentar a divulgação científica	0	2
Ter um edifício requalificado ou novo de EA	1	3
Apoiar visitas de estudo a áreas naturais	8	4
Conciliar hotelaria, EA e vertente cultural	4	2
Valorizar a população, cidade e cultura local		
Informar a população de impactes ambientais	0	2
Fomentar laços culturais com o entorno do EqEA	6	3

Tanto no Norte de Portugal como na Galiza, a motivação mais comum para a criação dos equipamentos foi a necessidade de dar resposta e apoiar visitas de estudo a áreas naturais, sendo os EqEA em zonas protegidas os recursos ideais para pedidos especialmente de escolas urbanas. O apoio a uma reflexão integrada e crítica do ambiente em interação com as artes tem adeptos em ambas as regiões, embora mais acentuado na Galiza, assim como a motivação da hotelaria, EA e vertente cultural. No Norte de Portugal, o feito de ter um edifício requalificado ou novo só para a EA foi mais relevante como motivação. Na Galiza, o desejo de fomento dos laços culturais com o entorno, para responder a necessidades locais, é mais forte como razão da existência dos EqEA do que na região portuguesa, sendo este um elemento potencialmente diferenciador do percurso dos EqEA em cada território. Em termos de conteúdo dos discursos, é também de assinalar outro fenómeno semelhante entre os dois territórios transfronteiriços: Em cada um deles deu-se o caso de uma associação (cultural, na Galiza e ambientalista, na zona portuguesa) que teve a iniciativa de contactar diversos municípios até encontrar um que tivesse um terreno/edifício disponível e que abraçasse o respectivo projeto verificando-se portanto, nestes casos, que as motivações iniciais foram os projetos em si (de índole mais natural ou cultural) e não a pré-existência ou recuperação de um edifício sem um projeto socioeducativo desenhado.

Olhando esta realidade também na ótica dos especialistas, verifica-se que ESPE4 considera ser essencial analisar-se até que ponto os equipamentos foram nascendo como forma de responder a necessidades locais. Exemplifica que, em alguns casos galegos, havia profissionais que já trabalhavam na área do desenvolvimento rural e uma das respostas a esse processo foi, precisamente, criar o equipamento para a educação ambiental. Adverte, no entanto, que o processo contrário, de se criar um EqEA para tentar dar resposta ao desenvolvimento rural é muito mais difícil, embora dependa como se viver o processo. Acrescenta ainda, que a maioria dos equipamentos foi criada ou devido à existência de fundos europeus, do qual as instituições não queriam abdicar, mas sem que houvesse um projeto claro e intenções de envolvimento com a comunidade; ou mais recentemente vários EqEA foram criados por pessoas que tinham uma ideia clara das intenções, embora se tratasse do seu projeto pessoal e não o da comunidade. Assiste-se, portanto, a casos em que são sítios de referência actualmente, ainda que inicialmente não tinham como máxima o comprometimento com o seu entorno; e outros em que havia, desde o início, a pretensão do envolvimento e da participação mas que, na prática, não se mobilizam nesse sentido.

No lado português, ESPP2 também se refere ao período inicial de “vacas gordas” i.e. de abundância de financiamento europeu para a criação de EqEA/ edifícios novos, incluídos obrigatoriamente em projetos do Programa *Pólis* (revitalização de centros históricos com financiamento europeu), fase que é muito diferente da atual crise económica. ESPP2 partilha a percepção de que se investiu muito em infraestruturas mas não houve uma aposta séria na formação das equipas. Ainda sobre a situação portuguesa, ESPP1 comenta que, com a crise atual, as grandes estruturas continuaram e cresceram, também pelo facto de terem sido muito apoiadas; e outras, de média e pequena escala como os centros de interpretação, foram baixando consideravelmente a sua presença nos últimos anos, nomeadamente junto do público escolar.

4.1.2.2 Principais sucessos percecionados

Outro aspeto geral do percurso dos equipamentos está relacionado com a percepção dos pontos positivos ou sucessos alcançando-se fatores associados a esses sucessos (figura 9).

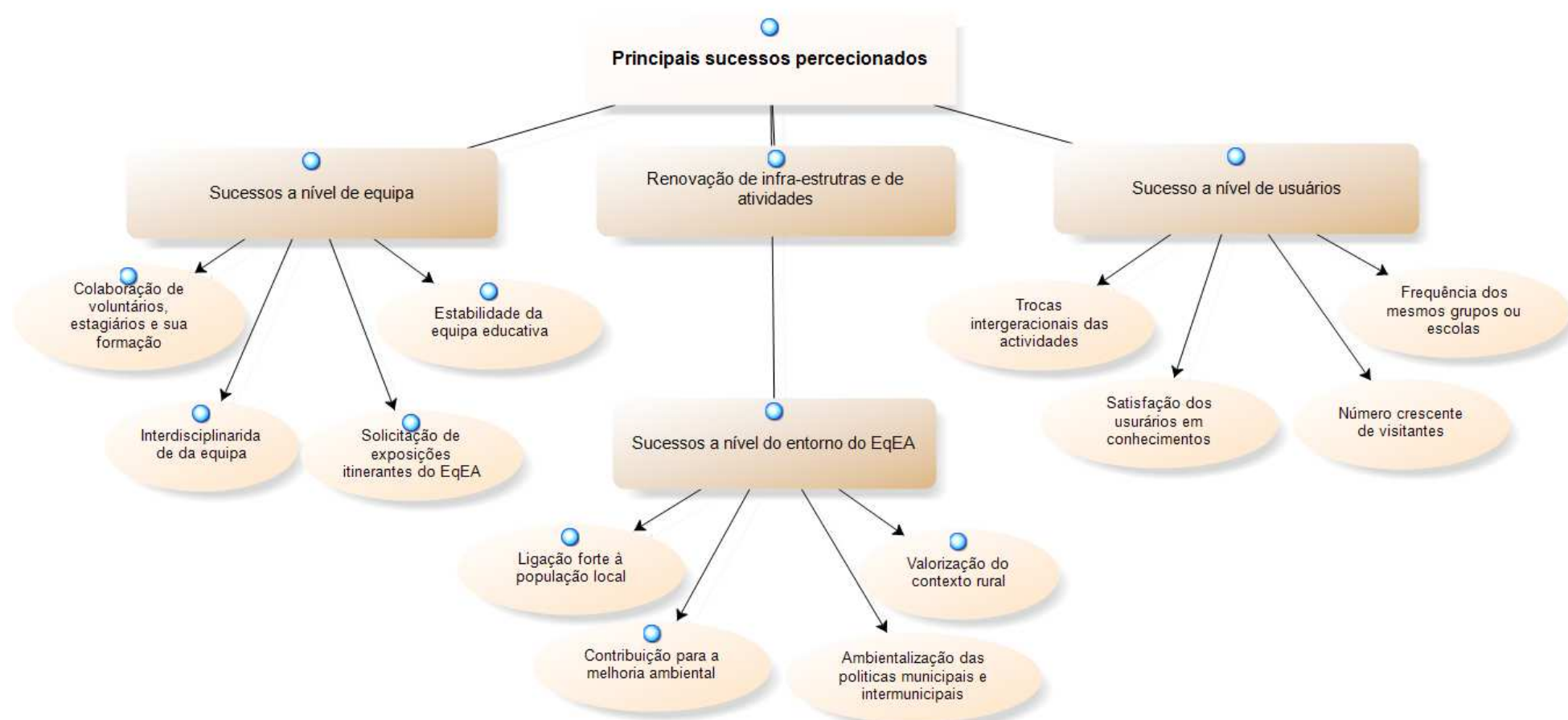


Figura 9 Árvore de categorias dos principais sucessos percecionados em EMEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Como principais tipos de sucesso percebidos no Eixo Atlântico surgiram quatro categorias, desdobrando-se três delas, por sua vez, em subcategorias: sucessos a nível de usuários ou visitantes (frequência dos mesmos grupos ou escolas; número crescente visitantes; satisfação dos usuários em conhecimentos; trocas intergeracionais nas atividades); sucessos a nível de equipa (sucesso da solicitação exposições itinerantes do EqEA; continuidade equipa educativa, estável; interdisciplinaridade da equipa; colaboração de voluntários, estagiários e sua formação); sucessos com o entorno do EqEA (contribuição para a melhoria ambiental; valorização do contexto rural; ligação forte à população local; ambientalização das políticas municipais e intermunicipais); renovação de infra-estruturas e de atividades.

4.1.2.2.1 Principais sucessos percebidos na Galiza

Na Galiza, seis dos entrevistados referiram-se, como sucesso alcançado, à satisfação dos usuários em conhecimentos e a adoção de atitudes de preservação do meio, especialmente no âmbito de estâncias de longa duração (ex. colónias de férias). Um dos exemplos é dado por responsáveis de dois EqEA sobre apicultura, ao notarem a mudança de atitude de crianças e jovens, ao perderem o medo convencional às abelhas e ao constatarem a sua importância nos ecossistemas e os produtos resultantes. Um destes entrevistados acrescenta ainda a satisfação de ter formado uma geração de apicultores, em que muitas vezes aparecem nos cursos técnicos os pais e filhos. A responsável de um EqEA que se dedica às energias renováveis mostra satisfação quando os usuários comentam que puderam constatar, na prática, as vantagens reais de recursos como a energia solar. Satisfação de uma responsável de EqEA dá-se também pelo interesse que instituições de ensino superior (da área da educação e animação sociocultural) mostram em conhecer os métodos pedagógicos e de gestão do equipamento.

Houve entrevistados que realçaram, como sucesso do EqEA relacionados com o entorno, a ligação forte à população local (5 EqEA). Desde a ligação a associações de pais que reconhecem o trabalho dos EqEA (ex. o papel que tiveram iniciativas de um EqEA em arqueologia sobre a vocação profissional de jovens em História), até ao incentivo e confiança depositada de pessoas de concelhos rurais para a dinamização de projetos, incluindo a reconversão de edifícios patrimoniais em EqEA de carácter etnográfico, passando pela satisfação de ver pessoas da aldeia a dialogar com professores universitários sobre os projetos de um EqEA (centro de desenvolvimento local), são vários os motivos de satisfação.

A frequência dos mesmos grupos ou escolas é encarada como um sucesso por quatro educadores. Este tipo de sucesso é exemplificado com vários casos de EqEA que recebem todas as escolas do concelho onde estão inseridos. Em outros casos, é salientado o retorno positivo pela repetição das mesmas escolas de ano para ano e pela divulgação boca a boca das experiências demonstrando, como afirma uma educadora, uma consolidação dos projetos. Outra educadora valoriza, a este propósito, a satisfação de ver as crianças a crescer ao longo de uma década e de assistir às suas mudanças a nível de consciência ambiental.

Ainda sobre sucessos com os usuários foram salientadas as trocas intergeracionais nas atividades (3 EqEA), em situações como peças de teatro protagonizadas por crianças e pessoas idosas; ou, em outro EqEA, a participação de cidadãos de diversas faixas etárias de um concelho em jornadas sobre arqueologia. A intergeracionalidade existe também, por excelência, no espaço social denominado “povo-escola” em que uma entidade escolar ou associação se desloca ao EqEA (centro de desenvolvimento rural) e aprende com as próprias pessoas da aldeia.

A interdisciplinaridade da equipa também foi referida como uma mais-valia conseguida no EqEA(2 EqEA). O entrevistado de um EqEA em questões energéticas ressalta, como principal aprendizagem e feito do percurso, a contribuição de pessoas de áreas técnicas e de profissionais da área educativa para tornar acessível aos usuários a interpretação de estruturas a visitar. O outro educador parece também pertinente a conjugação que o seu EqEA tem, de colaboradores de três áreas distintas - pedagogia, biologia e animação sociocultural.

Relativamente a sucessos ligados ao entorno, dois interlocutores referem-se à valorização do contexto rural, tratando-se, num caso, da valorização da floresta e seu enquadramento cultural. No outro caso, trata-se da valorização de povoações costeiras rurais e da sua cultura popular pesqueira, pelo EqEA (embarcação) ao longo de várias décadas, acrescentando o responsável desse EqEA que parte dos esforços levaram a resultados concretos de planos de incorporação à pesca sustentável em cada povoação costeira da Galiza e “micro-museus do mar” (G15).

Como sucesso relacionado com o entorno foi também enquadrada a ambientalização das políticas municipais e intermunicipais (2 EqEA). O concelho gestor de um conjunto de EqEA do âmbito rural aludiu aos benefícios de opções, nos últimos anos, que se baseiam nas vertentes ambiental, económica e social da sustentabilidade como, por exemplo, a adesão da zona à classificação de “Reserva da Biosfera”. No caso de um EqEA gerido por uma empresa mas concebido por um município com fundos comunitários, o respectivo responsável reconhece o esforço dos técnicos municipais tiveram no início, acreditando “(...) que non foi fácil convencer como todas as partes para ficar com ese equipamento”. (G10)

Um fator de sucesso também ressaltado foi a continuidade da equipa educativa e estabilidade (2 EqEA), tendo um entrevistado ressaltado a criação postos de trabalho estáveis na área da educação e outros serviços de apoio. No outro EqEA, com componente empresarial de confeção de produtos rurais, a par com a educação ambiental, a estabilidade como sucesso apontado dá-se está mais relacionada com os colaboradores da componente produtiva do que da componente educativa.

O número crescente de visitantes foi um tipo de sucessos mencionado no exemplo de um EqEA (núcleo museológico e centro de EA), como uma “marca consolidada” (G12), que inclui os núcleos populacionais e áreas naturais do concelho rural na dinâmica local.

A responsável de um equipamento salientou a colaboração de voluntários, estagiários e sua formação como sucesso que foi crescendo com as necessidades de construção de infraestruturas e com dinâmicas encontradas nessa iniciativa situada numa zona natural (excerto G8).

Como había tanto que facer, todo o mundo que pasou aportou algo. (...). Para min o mais positivo é que é un proxecto feito dende a xente para a xente, a participación de tantas persoas, de formar voluntarios é algo que satisfai moito e eu creo que parte do encanto é este. G8

4.1.2.2.2 Principais sucessos percecionados no Norte de Portugal

No norte de Portugal o tipo de sucesso mais assinalado foi a ligação forte à população local (6 em 12 EqEA), em vários sentidos, quer seja pela perceção dos educadores da identificação crescente e apropriação do espaço por visitantes locais. Foi partilhada também a mais-valia que está a ter o novo espaço verde criado por um EqEA, para cidadãos vizinhos e suas famílias. Um educador afirma, por sua vez, que o percurso do EqEA terá influenciado a forma como a população passou a encarar as

questões ambientais. Para outro educador, a relação com a comunidade local, trocas que se estabelecem e devolução de conhecimentos sobre conservação a essa comunidade justificam, por si só, o projeto e razão de existir do EqEA. Outros entrevistados referem, como pontos altos, a relação que se tem criado com os proprietários agrários dentro da área protegida onde se insere um EqEA e também a forma como a comunidade se tem envolvido nos temas trabalhados noutra equipamento.

A frequência dos mesmos grupos ou escolas (3 EqEA) é um dos sucessos reclamados, havendo em todos estes casos uma repetição dos mesmos professores nas visitas, sendo esse um sinal, segundo uma educadora, que a equipa educativa é parceira dos professores na construção de algo que acreditam se importante como a educação. A educadora de um EqEA integrado numa área protegida diz que as visitas regulares dos mesmos alunos constituem um ponto fulcral para que a EA chegue aos pais.

Outra educadora comenta a vivência de jovens que ao longo dos anos foram visitando o EqEA em diferentes períodos do seu crescimento, tendo estabelecido laços afetivos e profissionais posteriormente (ver excerto de NP9a).

Nos grupos que já são “clientes da casa” nota-se que eles próprios começam a alterar a sua postura (...) relativamente àquilo que estão a visitar. (...) o aspeto positivo é a criação do espaço dos miúdos, agora já adultos, e temos o exemplo (...) (um colaborador) que até está cá a trabalhar. Ele plantou o primeiro carvalho quando andava no terceiro ano, veio visitá-lo até ao 7º, 8º e agora aproveita os carvalhos para namorar à sombra deles. NP9a

A continuidade da equipa educativa estável (3 EqEA) é outro dos sucessos a nível da equipa. Prova disso é a afirmação de uma diretora de que as crianças e jovens procuram o seu EqEA não apenas pelo espaço e actividades mas sim pelos educadores, pessoas por quem foram criando uma ligação afectiva ao longo dos anos. Ora, tal ligação foi possível também pela estabilidade da equipa, pela sua capacidade e motivação.

Relacionada com o entorno situa-se a categoria da ambientalização das políticas municipais e intermunicipais (3 EqEA). Um director considera que o percurso de 30 anos do EqEA tem influenciado as políticas do município local, sendo prova disso, a execução do projeto planeado por esse equipamento sobre o estatuto de reserva natural local, a qual foi a primeira a ser classificada no território português. Em outros municípios, e no sentido contrário, a existência dos respectivos EqEA (um deles integrado numa área protegida; geridos por municípios) deve-se a um percurso de mais de uma década de estratégias ambientais do próprio município, que resultaram na construção e reconstrução de edifícios dedicados exclusivamente à EA.

Na categoria de satisfação dos usuários em conhecimentos enquadram-se dois EqEA, designadamente sobre aprendizagens adquiridas na visita a um aquário, pelos próprios vizinhos ou por professores.

Também foram dois os responsáveis de EqEA que referiram como ponto forte o número crescente de visitantes. Se num caso, são valorizados os dados estatísticos que analisam sobre os usuários, ao longo dos anos, em outro caso, é comparada a diferença entre o início de funcionamento do equipamento em que era necessário divulgar a sua oferta e “bater à porta das escolas”, actualmente são as escolas que procuram em larga medida os seus serviços educativos.

Outro sucesso foi a renovação de infra-estruturas e de atividades inovadoras (2 EqEA), visível pelo exemplo de um parque de actividades ao ar livre criado pela

entidade gestora de um EqEA que inclui actividades de EA. Outro exemplo de inovação de actividades são os percursos guiados pelo rio ao qual um EqEA está ligado.

A contribuição para a melhoria ambiental, como categoria, está presente na medida em que o educador de um EqEA litoral sublinhou a satisfação que tem com a realização de um projeto de investigação e de reprodução e reintrodução de uma espécie de lavagantes no meio local.

Num EqEA fluvial aparece, como sucesso, a valorização do contexto rural e da pesca tradicional uma vez conseguiu criar um projeto/certificação que promove produtos piscícolas locais do rio em causa.

A nível de sucessos com os visitantes destaca-se um centro que premeia as trocas intergeracionais nas actividades, uma vez que não só trabalham com as mesmas crianças durante vários anos lectivos, como também estabelecem uma ligação forte com os membros da família.

Os sucessos da solicitação de exposições itinerantes do EqEA foram assumidos pela educadora de uma iniciativa que elabora conteúdos das suas exposições temporárias, destacando o benefício do investimento nesta valência pela franca procura das temáticas expostas por parte de outras instituições, incluindo escolas e outros EqEA.

Como sucesso da equipa foi indicada a interdisciplinaridade da equipa (1 EqEA), com referência à interligação entre os departamentos de comunicação da entidade gestora de um EqEA e a equipa educativa propriamente dita.

Também sobre a equipa, é realçado o sucesso com a colaboração de voluntários, estagiários e sua formação (1 EqEA), através da vertente de investigação e de extensão universitária nas suas instalações, a qual consegue requisitar estagiários e oferecer um acréscimo de recursos humanos à equipa-base.

4.1.2.2.3 Comparação dos principais sucessos percecionados na Galiza e no Norte de Portugal

O leque de sucessos referidos ou aspetos mais positivos dos EqEA foram comparados em termos de frequência de EqEA galegos e portugueses (tabela 8).

Tabela 8 Comparação dos principais sucessos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Principais sucessos percecionados	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Renovação de infraestruturas e de atividades	0	2
Sucessos a nível do entorno do EqEA		
Contribuição para a melhoria ambiental	0	1
Valorização do contexto rural	2	1
Ligação forte à população local	5	6
Ambientalização das políticas municipais e intermunicipais	2	3
Sucessos a nível de usuários		
Frequência dos mesmos grupos ou escolas	4	3
Satisfação dos usuários em conhecimentos	6	2
Número crescente de visitantes	1	2
Trocas intergeracionais nas atividades	3	1
Sucessos a nível de equipa		
Sucesso da solicitação exposições itinerantes do EqEA	0	1
Continuidade equipa educativa, estável	2	3
Interdisciplinaridade da equipa	2	1
Colaboração de voluntários, estagiários e sua formação	1	1

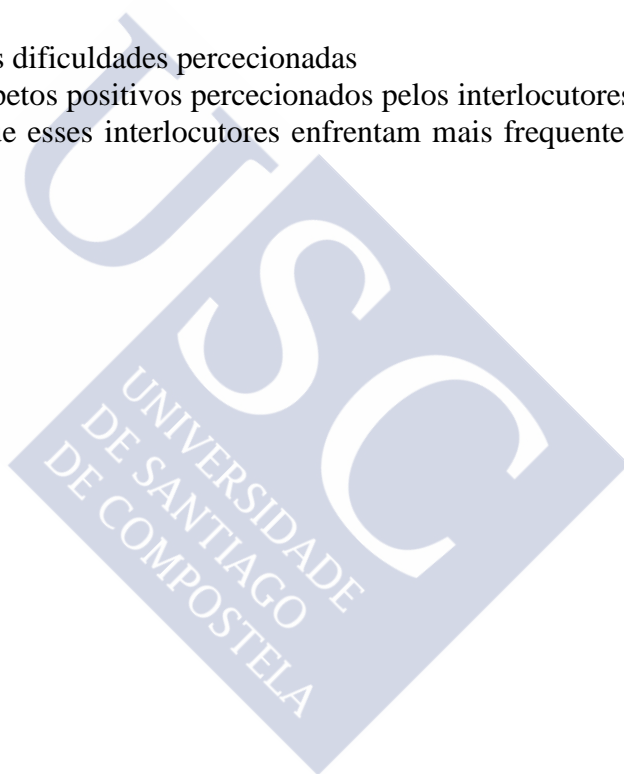
Em geral, os tipos de sucessos dos EqEA mais reconhecidos na tabela 8 são indicadores relacionados com os usuários, seguindo-se sucessos a nível do entorno dos

equipamentos, embora com pesos diferentes nos EqEA galegos e nos portugueses. Assim, no Norte de Portugal o sucesso mais referido enquadra-se na ligação forte à população local (6 EqEA), enquanto na Galiza este é o segundo tipo de sucesso aparecendo, em primeiro lugar, a satisfação dos usuários em conhecimentos (6 EqEA). É curiosamente contraditório como a motivação para a criação dos EqEA mais assinalada na Galiza (ver tabela 1) é a ligação forte à população local, e este fator surge como fator de sucesso mais realçado no território português e não no galego. Um exemplo de semelhança nas frequências de categorias em ambas as regiões é o caso do sucesso reconhecido pela frequência dos mesmos grupos ou escolas, sendo visível a importância da satisfação dos professores e alunos e portanto, de manter fiel especificamente o público escolar e não outro tipo de público.

A renovação de infraestruturas e de atividades é unicamente reconhecida como sucesso no território português, pelo que este aspeto por si só não parece ser relevante na Galiza.

4.1.2.3 Principais dificuldades percecionadas

Paralelamente aos aspetos positivos percecionados pelos interlocutores, questionou-se sobre os obstáculos que esses interlocutores enfrentam mais frequentemente (figura 10).



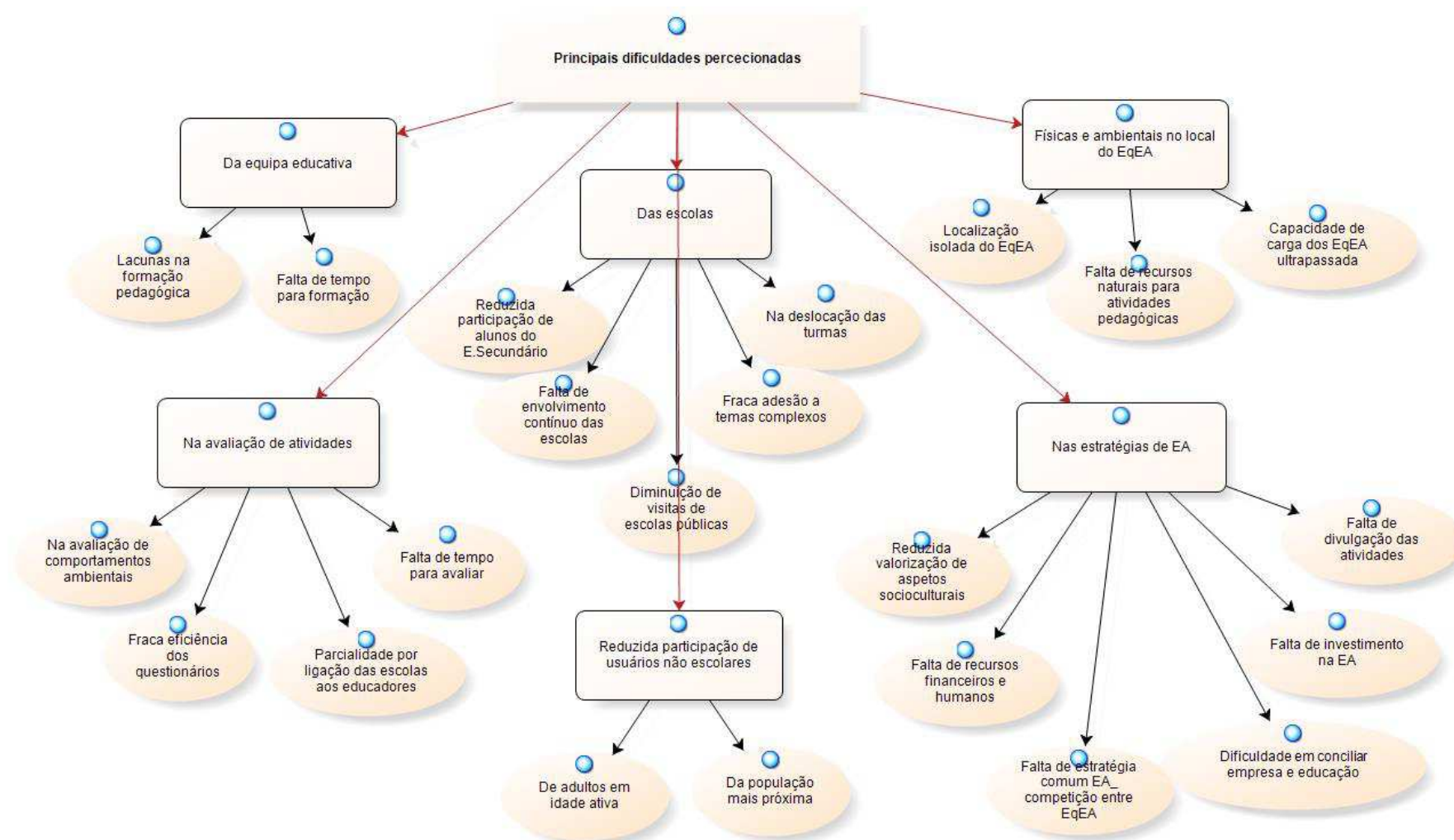


Figura 10 Árvore de categorias das principais dificuldades percebidas em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Nos equipamentos do Eixo Atlântico, foram reveladas diversos tipos de dificuldades, desdobrando-se cada uma em aspetos internos e outros relacionados com o exterior.

Relativamente à interação com o exterior, foram percebidas vários obstáculos a nível de estratégias de EA, nomeadamente a falta de recursos financeiros e humanos; falta de uma estratégia comum na educação ambiental e competição entre EqEA pelas mesmas escolas; reduzida valorização de aspetos socioculturais; dificuldade em conciliar empresa e educação, pela perceção de interesses distintos quando as entidades gestoras privadas têm outra actividade principal que não a EA). Também existem dificuldades das escolas, relacionadas com a gestão, com os professores e outros aspetos e dificuldades de participação de usuários não escolares.

Em termos de aspetos de gestão internos, foi transmitida a dificuldade em avaliar projetos e resultados; assim como dificuldades a nível da equipa educativa, como seja, a falta de tempo para formação, incluindo da instabilidade laboral já considerada no item dos recursos humanos; para além de dificuldades físicas e ambientais no local do EqEA (ex. localização isolada do EqEA).

4.1.2.3.1 Principais dificuldades percebidas na Galiza

O tipo de dificuldade mais assumido nos EqEA galegos foi a falta de recursos financeiros e humanos (12 em 17 EqEA). Os obstáculos financeiros foram sentidos, nomeadamente, por vários EqEA com componente hoteleira/restauração que, com a crise económica do momento, viram esta componente diminuir drasticamente. Este fator aliado à redução de visitas escolares e de estâncias de férias pela redução de gastos, pela Vereação da Cultura da Administração Regional na contratação de EqEA para férias das crianças e de iniciativas de *aulas de natureza*. As fontes de financiamento também são mais escassas em EqEA ligados à promoção da apicultura. Outro responsável lamenta que os constrangimentos económicos externos não permitam que os educadores invistam tempo na formação e que se possam enriquecer mutuamente. Foi partilhado, em outro EqEA, que se o funcionamento dependesse exclusivamente de um balanço económico positivo, então não compensava o investimento e as portas abertas, havendo sim compensações de outra natureza como afirma: “tes que estar ilusionado para levar adiante (...) compensa de outra maneira” (G13). Na gestão de dois EqEA-museus geridos pelos respectivos concelhos, com cortes de mais de 50% no financiamento, a opção é de realizar as mesmas actividades mas prescindindo de elementos que seriam mais enriquecedores. A própria planificação da ampliação de instalações tem de ser estendida a mais longo prazo. Na visão de uma associação ambientalista gestora de um EqEA, por outra perspectiva e ironicamente, com a atual crise não tornaram grande diferença pois o EqEA sempre tinha sobrevivido com grandes dificuldades financeiras. O diretor de outro equipamento associa imediatamente a crise económica do seu EqEA com a crise de recursos humanos, aludindo que como o financiamento externo é cada vez mais escasso, se estão a ver obrigados a reduzir colaboradores e educadores, mesmo não querendo baixar o nível de actividades. Um EqEA privado que tinha educadores empregados o ano inteiro teve de limitar os recursos humanos para períodos sazonais que o justificam. Outro EqEA queria aumentar para duas pessoas o número de pessoal no atendimento ao público e nas actividades mas as restrições económicas impedem essa mudança. No caso de um EqEA com vertente de albergue, também a diretora se sente limitada em empregar um ou dois educadores, mudança que iria alargar as potencialidades de EA daquele local. As limitações económicas também condicionam, segundo uma entrevistada, a empregabilidade dos profissionais de EA pois nos concursos à gestão de EqEA a preferência é por empregar monitores de tempo livre ou de outra formação menos exigente em termos salariais.

Outra das dificuldades mais referidas foi a falta de investimento na EA, que é visível em diversos aspetos (6 EqEA). Por um lado, tem havido um crescente desinvestimento na investigação, no bem-estar social e na educação ambiental por parte do setor público. Com efeito, a Administração Autónoma tem reduzido drasticamente as iniciativas, sendo prova disso o facto de a maioria dos EqEA públicos galegos terem sido encerrados nos últimos anos. Nos concursos públicos para contratação de projetos privados e de monitores também se nota a falta de investimento em EA pois é mais relevante o factor financeiro da proposta do que a formação e qualidade dos profissionais. Este desinteresse do setor público desmotiva, por arrasto e segundo um entrevistado, o setor privado a perseguir políticas ambientais e de educação ambiental.

Outro educador lamenta que o esforço que se faz nas ações com crianças seja insuficiente devido à falta de investimento das iniciativas continuadas, nomeadamente junto das famílias.

A diminuição de visitas de escolas públicas é um fenómeno apontado por 7 dos 17 equipamentos galegos. A recusa dos professores em fazerem visitas é uma forma de se manifestarem contra os cortes em salários e regalias relacionadas com as horas laborais, por parte do Governo, uma vez que as actividades extra-curriculares são voluntárias, e também por se sentirem pouco apoiados pelos pais dos alunos. Em consequência, os EqEA viram reduzidas drasticamente as visitas, recebendo apenas escolas privadas ou público-privadas.

Na deslocação das turmas (4 EqEA), devido aos sucessivos cortes de investimento governamentais, que já foram referidos, e as dificuldades familiares devido à crise impedem que muitos pais financiem as viagens. As instituições escolares também têm orçamentos cada vez menores, havendo sobretudo visitas dentro da própria comarca. Foi ainda partilhado que os professores, sobretudo os menos experientes, têm receio das visitas pela possibilidade de haver acidentes com as crianças.

Em três equipamentos galegos foi sentida a falta de estratégia comum na EA e competição entre EqEA. Foi partilhada a ideia do fraco espírito de cooperação entre instituições em geral, também visível pela baixa densidade de cooperativas na Galiza, sendo a situação ainda mais dificultada pela diversidade (ex. de modelos de gestão) e dispersão de EqEA. A falta de comunicação e de uma estratégia comum também se dá entre EqEA geridos pelo mesmo concelho, demonstrando falta de investimento numa estratégia de EA articulada. A questão da competição entre EqEA foi colocada em termos do eventual desequilíbrio, em concursos a projetos para EqEA da Administração regional, quando há candidaturas simultâneas de EqEA geridos por ONGA de grande projecção e por pequenos EqEA privados ou cooperativas (juntando-se também o preconceito generalizado relativamente ao cooperativismo).

O escasso envolvimento de adultos em idade ativa foi apontado por três responsáveis, tendo um deles argumentado que a participação deste público implica um investimento a vários níveis e de várias instâncias, como sejam os concelhos municipais e as associações de vizinhos. Outra interlocutora afirma que esta dificuldade se deve a um desinteresse geral da população e também à questão dos horários das actividades, em contraste com a resposta imediata e muito mais motivadora das crianças.

Dois responsáveis indicaram a dificuldade em conciliar empresa e educação. Em casos de equipamentos integrados numa empresa privada dedicada a outra actividade que não de EA (ex. produção de energia eólica) há obstáculos pelo facto dos objetivos das duas valências da instituição serem distintos e de os profissionais terem visões diferentes sobre estratégias a seguir. Com efeito, apesar de um educador admitir que a parte da EA ter 70% de autonomia dentro da empresa, acontece, por exemplo, de as estratégias educativas de poupança de energia serem contrárias aos objetivos da empresa de produção e aumento de vendas de

energia. No que respeita ao cariz cooperativo de um EqEA também a entrevistada sente a necessidade de haver um equilíbrio entre a educação e a vocação de rendimento que a iniciativa tem de ter.

Outros dois casos de EqEA públicos apontam como dificuldade a falta de divulgação das actividades e do programa educativo em geral, queixando-se do desinvestimento nestes equipamentos, especialmente na divulgação de sessões para o público em geral, as quais só têm grande afluência se houver um motivo adicional ou “chamariz” como seja, a integração de um tema que lhes seja mais próximo ou se houver oferta de objetivos/brindes.

A reduzida participação também acontece por parte da população mais próxima (2 EqEA) devido, num dos casos, à resistência inicial da comunidade quando o equipamento foi instalado na sua zona rural. Outro entrevistado admite que demasiada dimensão que o projeto tinha no início (com outros gestores) e sem que houvesse a consulta dos vizinhos, foram aspetos que dificultaram o envolvimento dos mesmos sendo, portanto, mais fácil quando se começa com uma experiência pequena.

Também há uma reduzida participação de alunos do Ensino Secundário (2 EqEA), descrevendo uma educadora que, com algumas exceções, nos jovens de 14/15 anos há um desinteresse geral por questões socioambientais. Coloca-se assim, a questão sobre os modelos de vida urbanos e do fator “grupo”, onde o consumismo contribui largamente para uma mudança de interesses relativamente à faixa etária infantil (ver excerto G5).

Se parece que cando eras pequeno estabas de acordo, en que momento cambia e comezan a interesar máis outras cousas do que realmente é importante? E porque de repente deixa de ter interese coidar da natureza e os criterios económicos pesan moito máis do que os criterios da propia saúde? (...) na comida, o mais barato conta máis do que o máis san? G5

Dois entrevistados referiram-se a fenómenos relacionados com a capacidade de carga do EqEA ser ultrapassada. No caso de um EqEA móvel (embarcação), o formato inovador de visitas em catamarã (fundo transparente) passou a certa altura a ser copiado em massa unicamente com fins turísticos, pelo que se atingiu uma sobrecarga de embarcações para ir a uma área marinha protegida. Assim, o responsável viu-se obrigado a alterar a estratégia e a diversificar as visitas pedagógicas com uma embarcação centenária, adaptada para outro tipo de explorações. Noutro caso (EqEA-albergue de peregrinos), o problema está relacionado com a incompatibilidade, por vezes, entre a valência de acolhimento de peregrinos num ambiente tranquilo e a receção/alojamento de grupos de crianças e jovens para actividades de EA.

As lacunas na formação pedagógica foram referidas por uma educadora, que afirma criticamente que, em muito concursos para gestão privada, os EqEA são encarados como espaços em que é suficientemente ter profissionais formados em animação sociocultural e sem formação específica em educação ambiental, não sendo portanto também haver um nível mais elevado de remuneração.

A falta de tempo para formação foi referida por um educador que expressou a necessidade que a equipa sente de aprofundar conhecimentos em várias áreas e com profissionais externos (ex. especialistas em EA) mas que a circunstância geral de crise faz com que todos os esforços e tempo sejam dedicados a estratégias de sobrevivência do centro a curto prazo.

Outro entrevistado lamenta a falta de tempo para avaliar e para espaços de reflexão, de “tormenta de ideias”, para partilha de conhecimento como forma de enriquecimento entre os

educadores e para se desenvolver programas mais ambiciosos e mais estruturados. A crise aparece também como uma das causas para esta lacuna.

A localização isolada de um EqEA é apontada como obstáculo à visita de escolas e de turistas uma vez que o equipamento se encontra numa zona montanhosa e longe da povoação vizinha.

O responsável de um EqEA aludiu, como dificuldade, a falta de recursos naturais para actividades pedagógicas, e especificamente no que respeita ao desaparecimento e redução drástica da população de abelhas devido à agricultura com agroquímicos tóxicos a estes insetos. Este fenómeno faz com que todos os anos tenha de renovar o *stock* de abelhas como recurso pedagógico elementar para as actividades.

Apesar de nas actividades de um EqEA rural haver integração da cultura local com aspetos naturais o responsável reconhece que se vê obrigado a escolher a incisão numa só vertente por causa da falta de tempo, mostrando portanto que existem obstáculos relacionados com a reduzida valorização de aspetos socioculturais.

4.1.2.3.2 Principais dificuldades percecionadas no Norte de Portugal

A falta de recursos financeiros e humanos foi partilhada pela maioria dos centros do Norte de Portugal (8 em 12 EqEA). A questão da falta de financiamentos mais regulares é colocada por vários EqEA, como um obstáculo ao desenvolvimento de projetos mais ambiciosos e de novos conteúdos, por exemplo, de exposições. Também os aspetos económicos têm repercussões no tamanho reduzido das equipas e em limitações de alargamento ou melhoria das instalações. A estes obstáculos somam-se aspetos burocráticos e as hierarquias rígidas em EqEA públicos que impedem a agilização dos processos. No caso de um EqEA situado numa área protegida, o responsável adianta que sempre trabalharam com poucos recursos e não apenas em tempos de crise externa. Outro EqEA receava a situação institucional de mudança do estatuto de gestão de fundação que o governo português estava a operar, através de uma avaliação e clivagem de fundações a continuar ou a desaparecer. O mesmo EqEA também já tinha notado outras consequências da crise, nomeadamente, a redução de visitas escolares por falta de transporte. Noutro caso, a crise obrigou um equipamento a espaçar mais a regularidade de algumas atividades como as “conversas de fim de tarde” para o público em geral. Refere ainda que antigamente as escolas que se inscreviam em projetos anuais daquele EqEA tinham transporte assegurado, o que já não acontece; para além da supressão de outras situações como os catálogos de exposições e do plano de atividades.

A crise também teve repercussões a nível dos recursos humanos, pelo facto de, como foi partilhado, se ter apenas investido em infraestruturas e tecnologia e não na formação especializada em EA de um número maior de profissionais. Num EqEA, apesar de não poderem empregar educadores a tempo inteiro, preferem ter menos atividades do que ter profissionais com contratos temporários e precários. Esta falta de pessoal em EA e em outras áreas faz, por exemplo, com que num centro fluvial a informação e acervo etnográfico sobre a comunidade piscatória local, recolhida por vários elementos formados em Ciências Naturais, continue à espera da incorporação de profissionais da área das Ciências Sociais para analisar os dados e difundir pelo público o património imaterial aí existente. O director deu ainda o exemplo, sobre o rio Minho, de diversas artes de pesca oriundas da província de Ourense (Galiza) cedidas a este EqEA. Explicando que 95% da Bacia Hidrográfica do rio Minho está em território espanhol, adivinha-se, portanto, que o reforço multidisciplinar em recursos humanos poderia também estreitar laços entre as duas regiões transfronteiriças do Eixo Atlântico. O director de um centro costeiro lamenta, embora compreenda, que as colaborações

que tem externas e temporárias sejam de desempregados de diversas áreas (ex. área de biologia) que, após algum tempo de permanência e de investimento do EqEA em formação técnica, saem normalmente após um período curto pois encontram emprego estável e, portanto, o EqEA tem de formar constantemente novos monitores, não conseguindo ter uma equipa estável.

Em termos da avaliação das ações, três entrevistados referiram a fraca eficiência dos questionários. Isto é, salientam a reduzida colaboração dos usuários, nomeadamente de professores, no preenchimento da secção aberta ou qualitativa do questionário com sugestões de melhoria ou críticas. Referiu ainda que os questionários se tinham tornado num procedimento “a despachar” em que, em geral, os itens são preenchidos com a classificação de “muito bom”, sem elementos que possam enriquecer as actividades.

A falta de divulgação das atividades é referida por três interlocutores. O facto de um destes EqEA ter uma gestão municipal é referido como uma desvantagem pela falta de iniciativa e de divulgação das actividades e da falta de autonomia do próprio equipamento para fazer chegar a mensagem junto de uma maior camada de população do concelho local e da região. Em outro EqEA têm usado várias formas de divulgação incluindo um canal regional de televisão mas que são consideradas insuficientes.

Três educadoras percebem a reduzida participação da população mais próxima, questionando se a forma de divulgarem as actividades será a mais adequada para a comunidade local. Outro educador reflecte que nas actividades como os “cafés de ciência” não costuma ir a população vizinha, de estrato social baixo, por não se sentirem à vontade em espaços académicos ou de ciência (ver excerto de NP12).

(...) as pessoas, em geral, têm muito medo de vir cá, principalmente aquelas que estão muito longe da ciência, nos meios rurais (...) sentem-se intimidadas. São pessoas humildes, conhecem-nos bem mas não são necessariamente visitantes.
NP12

É também argumentado que o público, em geral, é mais difícil de captar do que as escolas pois os adultos não estão sensibilizados para actividades diferentes do seu dia-a-dia, como é o caso das tertúlias.

Na deslocação das turmas (3 EqEA) também há obstáculos, principalmente económicos e burocráticos relacionados com a disponibilização de transporte. Além da falta de autocarros (ver excerto de NP6), o cumprimento da legislação sobre o transporte de crianças limita algumas instituições que ainda não adaptaram as medidas de segurança.

Aquele entusiasmo dos anos 80 de sair, de que eu falava, da escola sem muros, agora é a escola com muros. As câmaras já não disponibilizam autocarros como na década de 80 e 90. NP6

Como exemplo de contorno das limitações económicas de transporte escolar, os pais de alunos de uma turma tiveram a iniciativa de levarem, num sábado, os seus filhos ao EqEA.

Também foi partilhada a percepção de haver falta de estratégia comum na EA e competição entre EqEA (3 EqEA). Uma educadora mostra a preocupação em saber o tipo de actividades que os outros EqEA da região têm para não sobrepor iniciativas de forma a complementar a oferta naquela zona. Dois entrevistados lembram a intenção de ser pôr em prática a rede de EqEA do Grande Porto que até ao momento só existia em termos formais. A necessidade de uma estratégia comum, vem também do facto de existirem diversos equipamentos numa só zona mas que não estão articulados criando, como foi dito, situações

de “concorrência” junto do público em geral e do escolar, entre EqEA alguns deles públicos e outros privados. A grande afluência de apresentação de projetos às escolas faz com que muitas queiram abraçar todos mas sem capacidade de resposta, sentindo-se assim pressionadas nos produtos finais dos projetos, conforme adianta um responsável. Na manifestação de vontade um maior contacto entre os EqEA, está latente também o desejo de partilhar abordagens pedagógicas, principalmente entre equipamentos com características semelhantes. É referido o exemplo da intenção inicial dos CMIA (centros de monitorização e interpretação ambiental) existentes em Portugal, de existirem numa lógica de rede entre si, mas que, por diversas razões, essa rede de CMIA não se chegou a concretizar.

Há referências a lacunas na formação pedagógica (2 EqEA), pelo facto de um EqEA admitir que nenhuma das educadoras ter formação na área educativa, tendo aprendido práticas de EA através de actividades que se faziam já anteriormente e da troca de ideias e experiências entre colegas, numa lógica de tentativa-erro. Noutro EqEA, pelo facto de haver profissionais que não têm formação pedagógica específica (uns técnicos são de Ciências Naturais e outros da área da comunicação) é apresentado como um obstáculo ao diálogo interdisciplinar e à conjugação de sensibilidades.

Na avaliação de comportamentos ambientais, associada à avaliação continuada (2 EqEA) enquadra-se a dificuldade em medir os resultados e efeitos da EA, como foi referido em temas de poupança de água ou separação de resíduos urbanos. Um responsável preocupa-se de que a EA não tenha efeitos no comportamento das crianças em casa sobre questões que foram transmitidas ou “instruídas” no EqEA. Outra educadora questiona se as ações para o público em geral (ex. exposições, tertúlias) têm alguma eficácia, admitindo que a falta de continuidade e sistematização no processo avaliativo não abona em favor daquela questão.

Também foi partilhada a reduzida participação de alunos do Ensino Secundário (2 EqEA), comparando um educador a frequência quase diária de crianças nas férias, com a fraca adesão e falta de identificação com o espaço destas crianças quando entram na puberdade, indo apenas algumas vezes por ano. Este tipo de comportamento deve-se, segundo outro entrevistado, ao facto da adolescência trazer outro tipo de interesses e de dinâmicas grupais e também à forma de funcionamento das escolas do Ensino Básico (2º, 3º Ciclos) e E. Secundário que dificulta mais as saídas do no 1º ciclo do Ensino Básico (antigo ensino primário).

Outra dificuldade prende-se com a fraca adesão dos professores em temas complexos (2 EqEA). Um dos exemplos apontados foi no tema do ruído e mobilidade urbana, em que os professores têm vários dispositivos disponíveis (ex. sonómetro) à disposição no EqEA e estratégias pedagógicas (ex. estudo do trânsito; razões para os transportes públicos serem eléctricos atualmente) e que não os costumam usar. Também, em geral, não há muita ligação, nas escolas, entre o tema das energias renováveis modernas e elementos antigos como os moinhos, afirmando uma educadora que o próprio tema da energia não é muito solicitado pelos professores. Quando a escola deixa os temas ao critério do EqEA e os alunos são mais velhos, então esse EqEA sugere temas pouco trabalhados como a mobilidade ou as alterações climáticas. Outro educador partilha que, por vezes, o EqEA é contactado não para ajudarem na construção do projeto educativo juntamente com os professores, mas sim para abordarem um tema em substituição da tarefa do professor, afirmando estes: “livrem-nos de trabalho”, e portanto as actividades no EqEA acabam por ser um período de descanso e não de colaboração.

Outra limitação diz respeito à falta de envolvimento contínuo das escolas (2 EqEA), justificando um educador este facto pela instabilidade que refere na colocação dos professores (alterações ao fim de um ou dois anos). Outro fenómeno que refere é haver professores de

várias áreas (ex. Ciências; Educação Visual e Tecnológica) a liderarem projetos dinamizados pelo EqEA sem que houvesse um conhecimento da direcção da escola. Assim sendo, este equipamento passou a planear programas para dois anos lectivos e com o comprometimento oficial das escolas. Outro entrevistado queixa-se de que as escolas não são flexíveis em termos de conteúdos programáticos, i.e., se um projeto ou evento não for aprovado pelo Conselho Pedagógico no início do ano, já não pode ser incluído mais tarde.

Para dois responsáveis de EqEA uma das dificuldades está relacionada com a capacidade de carga dos EqEA ultrapassada. Isto é, em um EqEA com forte componente de espaços histórico-naturais, o educador denota um desgaste das estruturas perante o número-limite de visitantes ultrapassado e também observa um défice de atenção dos visitantes e da qualidade das atividades quando os grupos são demasiado grandes. Este facto não é encarado como uma limitação pela entidade gestora do EqEA, conforme transmitido, entidade que gere diversos museus a nível nacional. Outro responsável de EqEA, lamenta as limitações do turismo de massas (ex. de seniores) que por vezes recebem, pelo facto dos grupos terem sempre um tempo demasiado curto para os objetivos da visita.

A localização isolada do EqEA (2 EqEA) é apresentada como um obstáculo pelo facto de dificultar a visibilidade do equipamento, aludindo um educador que o segundo pólo do EqEA (antigo moinho mais visível na cidade) facilita o encaminhamento dos visitantes para o pólo principal que se encontra menos visível. Noutro caso, o facto de o EqEA ficar fora do centro da cidade constitui, para a educadora, um obstáculo no movimento de visitantes, aludindo que o maior movimento de público em geral se dá pela curiosidade de conhecer o moinho de maré, como ex-líbris que é desse EqEA e também pela divulgação das exposições temporárias.

Uma das limitações indicadas nos processos de avaliação de projetos continuados com os mesmos professores foi a parcialidade por ligação das escolas aos educadores (1 EqEA). Esta parcialidade que é apontada como desvantagem por um entrevistado advém da relação afectiva que se vai criando ao longo do um ou dois anos lectivos e assim, nos inquéritos a avaliação pedida a cada escola sobre a prestação do educador respetivo não costuma conter sugestões de melhoria pelo facto, como é apontado, de não ser um inquérito anónimo.

Um educador sente, por seu turno, que há falta de tempo para avaliar as atividades uma vez que as turmas normalmente só têm disponível o tempo da actividade e não para preencherem a ficha de avaliação, acrescentando que os dados dos professores seriam um importante contributo para a revisão regular do projeto educativo.

Outro responsável de EqEA lamentou a falta de tempo para formação e para estar um período mais ou menos alargado fora para uma conferência ou acção de formação devido à contingência de cumprimentos de horários e de número de horas de serviço público nas instalações, horas essas que não são contabilizadas em serviço externo da equipa educativa.

Uma educadora salientou a reduzida valorização de aspetos socioculturais pelos grupos participantes nos projetos de longo prazo, indicando que o próprio EqEA dá mais prioridade aos aspetos biofísicos, como os recursos naturais e suas ameaças, por terem a perceção de que é essa a abordagem que os professores e outros públicos esperam do EqEA. Por outro lado, essa abordagem de cariz biofísico por parte dos projetos desenvolvidos pelas escolas (Ex. sobre o estudo de um curso de água) dá-se por não haver, segundo a mesma educadora, tanta sensibilidade das escolas para outros aspetos que não os biofísicos exclusivamente de uma realidade.

No norte de Portugal também aparece a categoria falta de investimento na EA, pela mão de um educador que refere haver, na área do Grande Porto, um potencial em termos de rentabilização de EqEA. Isto é, existem variadas experiências que foram criadas no âmbito do

Programa Pólis mas que, na prática, organizam muito poucas iniciativas, sendo investimentos que não estão a ser otimizados.

4.1.2.3.3 Comparação entre as principais dificuldades percecionadas na Galiza e no Norte de Portugal

As categorias e subcategorias de dificuldades nos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal são comparadas na tabela 9.

Tabela 9 Comparação das principais dificuldades entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Categorias gerais de dificuldades	Principais dificuldades percecionadas	Galiza	Norte Portugal
Dificuldades da equipa educativa	Lacunas na formação pedagógica	1	2
	Falta de tempo para formação	1	1
Na avaliação de atividades	Parcialidade por ligação das escolas aos educadores	0	1
	Na avaliação de comportamentos ambientais	0	2
	Fraca eficiência dos questionários	0	3
	Falta de tempo para avaliar	1	1
Nas estratégias de EA	Reduzida valorização de aspetos socioculturais	1	1
	Dificuldade em conciliar empresa e educação	2	0
	Falta de investimento na EA	6	1
	Falta de recursos financeiros e humanos	12	8
	Falta de divulgação das atividades	2	3
	Falta de estratégia comum de EA e competição entre EqEA	3	3
Reduzida participação de usuários não escolares	Da população mais próxima	2	3
	De adultos em idade ativa	3	0
Dificuldades das escolas	Reduzida participação de alunos do E. Secundário	2	2
	Fraca adesão dos professores a temas complexos	0	2
	Na deslocação das turmas	4	3
	Diminuição de visitas de escolas públicas	7	0
	Falta de envolvimento contínuo das escolas	0	2
Dificuldades físicas e ambientais no local do EqEA	Capacidade de carga dos EqEA ultrapassada	2	2
	Localização isolada do EqEA	1	2
	Falta de recursos naturais para atividades pedagógicas	1	0

Pela tabela 9 constata-se que, tanto na Galiza como no Norte de Portugal, as dificuldades sentidas por um maior número de centros foram relacionadas com as estratégias de EA, principalmente a falta de recursos financeiros e humanos. Na Galiza também surgiram seis educadores a falar da falta de investimento na EA, reflectindo aqui uma maior preocupação do que na região portuguesa (1 EqEA). Também no território galego realçam obstáculos relacionados com as escolas, nomeadamente a diminuição de visitas de escolas públicas e dificuldades na deslocação das turmas, resultado de circunstâncias específicas da classe dos professores no período deste estudo. Já na região portuguesa, as dificuldades sentidas distribuem-se por quase todas as subcategorias em número igualmente reduzido. Em relação ao público não escolar, em ambas as regiões há alguma alusão à dificuldade em envolver a população local, mas apenas na Galiza aparece a perceção de obstáculos na participação do público em geral (adultos).

A falta de recursos financeiros e humanos é uma questão incontornável segundo vários especialistas, como ESPE2 ao afirmar que, embora tenha havido uma evolução dos EqEA em relação ao tipo de ofertas e usuários, a situação económica de crise generalizada é muito volátil e a disponibilidade de recursos humanos é cada vez mais reduzida. Também ESPE3

aponta a crise económica como fator limitativo, começando nos EqEA que dependem fortemente das visitas do público escolar devido às dificuldades das famílias, que tem tido efeitos de redução de pessoal das equipas educativas, tendo-se chegado em vários casos, em Espanha, ao encerramento das instalações. Por outro lado, ESPE3 reflete que um dos problemas que existiu quando surgiu a maioria dos EqEA foi a falta de planificação, tendo acontecido em Espanha dois fenómenos: a) uma explosão de declarações de espaços naturais protegidos e respectivos EqEA geridos pela Administração regional ou por uma empresa privada que via uma oportunidade de negócio; b) a abundância económica facilitou o investimento em todo o tipo de iniciativas sem que fossem exigidos objetivos claros e formas de sustentação das equipas, como aconteceu em centros de interpretação e de visitantes. Estes fatores fizeram com que muitos desses centros tivessem que fechar pois não têm pessoal nem outros tipos de recursos. ESPE3 conclui que devido à redução de turistas, principalmente em EqEA rurais, o momento atual é, acima de tudo, de sobrevivência a este momento económico.

Também sobre o momento de constrangimento económico, se manifesta ESPE1, afirmando que os equipamentos que foram criados sem um planeamento ou racionalização prévia em tempos de abundância económica, actualmente continuarão sem um sentido de existir, com a diferença de que antes certas iniciativas eram mantidas de forma fictícia, com custos insuportáveis que agora se começam a manifestar, tendo diversos deles efectivamente fechado. Aprofunda esta ideia sublinhando que, então, à crise económica se soma efectivamente uma crise de identidade.

Sobre a dificuldade em desenvolver actividades com usuários que não escolares e preocupação manifestada em captar novos “públicos-alvo” para assegurar a sustentabilidade financeira dos EqEA, a especialista ESPE4 recoloca a questão de outra perspectiva. Assim, em vez da competição por público, cada equipamento deveria questionar-se sobre as potencialidades do lugar do EqEA e que papel deseja ter na sua comunidade, e assim, ao oferecer respostas aos seus interesses, tornar-se-á mais evidente que tipos de público se teria de dirigir o EqEA para levar a cabo o projeto. Também sobre a dificuldade em envolver outros públicos, ESPE1 considera que o trabalho nomeadamente com a população local se vê ainda mais obstaculizado pela crise económica atual uma vez que, embora haja iniciativas públicas e gratuitas, existem outros programas mais específicos e que há que pagar para participar, o que desmotivará os vizinhos do EqEA. Considera, por exemplo, fazer sentido cobrar à população uma sessão de tertúlia ou, por exemplo, uma demonstração de telhados verdes. Precisamente este tipo de actividades gratuitas poderá não ter interesse para o funcionamento de um centro, pelo que o equilíbrio na gestão financeira se torna instável quando se fala em envolvimento da população, segundo o mesmo especialista.

A questão da reduzida participação de alunos do Ensino Secundário (*Bachelorato* em Espanha) também foi abordada por ESPE4, no sentido em que neste nível escolar as atenções estão aís voltadas para conteúdos de preparação para a Universidade, não se estimulando outras actividades. Esta especialista explana o contraste com Inglaterra, em que existe um conceito muito interiorizado de custódia do território, devendo cada membro da comunidade apoiar na gestão dos bens naturais e culturais dessa comunidade. Isto leva a que desde tenra idade haja forte participação e que a própria preparação para a entrada na universidade inclua o trabalho voluntário na comunidade e colaboração em centros de educação ambiental. Alude que se trata, portanto, de uma questão cultural, sendo o voluntariado, em Espanha tal como provavelmente em Portugal, um fenómeno relativamente recente, de 20 anos, e que não existe ainda uma cultura de voluntariado, principalmente na área ambiental. Tem-se desenvolvido mais o voluntariado social e acrescenta que embora tenha vindo a crescer o voluntariado na área ambiental, ainda tem um formato pouco atractivo para os jovens, sendo pontual, sem

objetivos e sem continuidade. Isto é, enquanto criança há muitas ofertas atractivas e adequadas para este público, como é o caso da dinâmica dos grupos de escuteiros, enquanto para os jovens as estratégias de EA não são tão estimulantes como outras iniciativas de grupo que “falam” a sua linguagem.

Quanto à realidade portuguesa, a especialista ESPP2, refere-se à redução das visitas escolares por dificuldades de deslocação das turmas (escolas públicas) e de outras dificuldades económicas destes usuários, que consistiam tradicionalmente na maioria do público frequentador dos EqEA.

A especialista portuguesa ESPP1 reflecte sobre as dificuldades que os EqEA têm vindo a sentir por inerência das limitações económicas das escolas, o público mais representado, e das autarquias que as financiam. Junta-se também a falta de estabilidade na colocação dos professores, facto que dificulta a continuidade dos projetos. A este propósito partilha a dúvida de qual será a tendência próxima, ou a instabilidade atual e tal que destruirá os “embriões interessantes” que se estavam a criar em termos de educação ambiental ou, pelo contrário, a faixa etária menor de professores já interiorizou ela própria a EA e, portanto, quando os professores mais jovens chegam às escolas são eles próprios que dinamizam esse setor. Especificamente sobre os equipamentos associados a parques naturais, ESPP1 considera que as atribuladas estratégias de gestão dos mesmos, incluindo o desmantelamento das direcções acabou por retirar liderança e por enfraquecer a própria ideia de parques e estruturas associadas como os EqEA que se estava a construir e a consolidar.

4.1.2.4 Formas de gestão de recursos

A gestão de recursos acontece na Galiza recorrendo a diversas estratégias, nomeadamente, de nível financeiro e pedagógico, através de convénios de gestão com várias entidades; candidaturas a financiamento; venda de produtos de elaboração própria; procura de usuários com estabilidade financeira; atividades semanais de tempos livres com as mesmas escolas rentabilização de recursos de culturais e ambientais do entorno aumento de divulgação nos meios de comunicação, entre outras.

4.1.2.4.1 Formas de gestão de recursos na Galiza

Como formas de gerir os recursos, especialmente os financeiros face às dificuldades socioeconómicos contextuais, nos centros galegos verificou-se uma multiplicidade de estratégias.

As candidaturas a financiamento (4 em 17 EqEA) acontecem quer a entidades públicas quer privadas, sejam elas galegas, de abrangência estatal ou europeia. Existem casos de financiamento pelos concelhos municipais que conjugam auxílio de programas de financiamento europeu para projetos ou infra-estruturas, como o programa LEADER *Plus*, em que suportou, por exemplo, os custos da exposição permanente de um EqEA (museu). A procura por entidades privadas com linhas de financiamento foi referida por um equipamento que indicou, mais concretamente, as obras sociais de instituições bancárias em anos transatos, dado que no período do trabalho de campo tais linhas eram já escassas. Também são indicados percursos, de vários anos, de financiamentos regionais e do Governo Espanhol. Com o *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* o apoio concretizava-se através de parcerias para a organização de cursos temáticos nos EqEA. Num outro caso, para obter financiamento pela *Xunta de Galicia* o EqEA, sob gestão privada, passou a ter o estatuto de fundação para que as atividades e serviço de divulgação e formação fossem separadas da entidade empresarial e como adianta o responsável: “(...) que pudéssemos contar com algum tipo de axuda a partir de una Administración dado que estabamos facendo un servicio case

para eles”(G11).

A opção de convénio de gestão com várias entidades (4 EqEA) tem sido aplicada desde o início como estratégia conjunta de gestão (ex. município-universidade-Xunta autónoma) e consequentes financiamentos compartilhados. Existem também exemplos cedências gratuitas de espaços físicos dos EqEA ou por aluguer para a realização de eventos.

Foi ainda informado que a crise económica trouxe, surpreendentemente, alguns aspetos positivos, uma vez que começou a surgir a procura de sinergias entre empresas com diferentes valências (ex. de tempo livre) e EqEA privados/cooperativas, para se complementarem e diversificarem as capacidades, recursos humanos e ofertas ao público.

Outra aposta é na rentabilização de recursos culturais e naturais do entorno (3 EqEA) (Figura 11). Um dos EqEA tem uma abordagem integrada com o entorno histórico através, nomeadamente, de parcerias para encaminhar os usuários a visitas guiadas a um mosteiro dos arredores do EqEA. Outro EqEA baseia a sua atuação e acolhimento de visitantes numa das rotas do Caminho de Santiago, não só funcionando como albergue como também de apoio diverso informativo aos peregrinos. Ainda noutro caso, a vertente de criação de gado autóctone e de formação técnica dos agricultores da zona em produção biológica e áreas afins é também aproveitada como recursos educativos para as atividades com crianças e jovens.



Figura 11 Visita guiada a um recurso cultural (igreja) do entorno do EqEA

Uma das opções de gestão dos EqEA passa pela venda de produtos de elaboração própria, pelo EqEA ou entidade gestora (ex. Concelho/Município ou empresa privada), conforme adiantam três interlocutores. Foram assim referidos os casos de venda de queijo artesanal por um equipamento que integra um núcleo produtivo deste produto; venda de mel por um centro privado dedicado à apicultura; e um EqEA/museu etnográfico que inclui a reconstituição de uma mercearia com venda de produtos hortícolas e outros frescos no seu interior.

Em dois casos foi salientada a dinâmica de atividades semanais de tempos livres com as mesmas escolas. Em um dos casos, acontecem todas as sextas-feiras uma programação específica e outras atividades com as mesmas crianças (3 colégios da zona em sistema de convénios), como iniciativa extra-curricular. Outro equipamento mantém, no Verão e todos os sábados, atividades para as crianças do concelho, sendo assim assíduas de iniciativas de colónias de férias rurais.

A gestão do custo da entrada no EqEA foi realçada por dois entrevistados. Apesar de um dos equipamentos aludidos não cobrar entrada, o educador informa que as escolas têm de cobrar um valor mínimo pelo transporte e, se há uns anos atrás seguia-se a lei hegemónica (por dois ou três crianças que não pudessem pagar não ia a turma toda), hoje em dia subiu de tal forma o número de crianças que não pode pagar que as escolas mantêm a visita do resto da turma. Outro equipamento refere aceitar apenas as escolas que têm financiamento e que podem pagar o valor de entrada por criança. Para o caso de cursos técnicos e de programas de atividades financiados pelo Governo espanhol ou pela União Europeia, é aceite um número limitado de participantes de forma monetariamente mais acessível, dividindo-se os custos por todos.

Uma das estratégias que está contemplada desde o início do funcionamento de um centro e que foi posteriormente implementada noutro centro é a gestão ambiental do edifício e espaços (3 EqEA). Assim, o projeto educativo de um dos centros contemplou e conseguiu subsídios para a instalação de vários suportes de energias renováveis e de uso racional da água, funcionando simultaneamente como recursos educativos. Em outro caso, a construção de um edifício bioclimático adicional foi o mote para a recente planificação de formações em arquitetura ecológica e bioclimática funcionando também estes cursos como oportunidades para analisar o edifício em termos de eficiência energética e pontos a melhorar. No caso de um EqEA de uma zona de montanha, o isolamento geográfico e os princípios de sustentabilidade local tem levado, desde o início, a constantes adaptações das instalações, de modo a tornar o centro o mais autónomo possível em termos energéticos, de alimentação, de aproveitamento e tratamento de águas e de outros recursos, como se observa no excerto de G8.

E nun curso de compostaxe que fixemos, vexo unha empresa que estaba a desenvolver coa “Universidad Complutense de Madrid” unha investigación sobre o filtro de macrofitas, a flotación. Encantoulles o proxecto e nos animou a montar o proxecto e que eles nos apoiarian. G8

O atendimento de um EqEA urbano passa pela consultoria de projetos nas escolas e junto de outras entidades, nomeadamente através da condução de sessões temáticas de sensibilização junto das comuns “associações de vizinhos”, seja no entorno do equipamento seja em zonas mais rurais. Também se deslocam a várias zonas/entidades a pedido do Concelho/Município que é, neste caso, a entidade gestora do EqEA.

Um equipamento mencionou ainda a procura de usuários com estabilidade financeira, como estratégia recente - associações e especialmente grupos de reformados - pelo facto de ser uma camada da população que, mesmo com valores de reformas baixos, tem rendimentos mensais em épocas de crise económica, como foi informado.

4.1.2.4.2 Formas de gestão de recursos no Norte de Portugal

No território português cinco EqEA oferecem, como serviço externo, a Consultoria de projetos nas escolas, nomeadamente na implementação de hortas pedagógicas havendo apoio técnico-agrícola dos educadores principalmente no início do processo. Em dois casos trata-se EqEA co-geridos por câmaras municipais que limitam o número de escolas a apoiar, sendo as próprias escolas que solicitam este serviço. Em outro caso, para além das atividades anuais em que as escolas se podem inscrever, os educadores também apoiam projetos escolares, depois de uma avaliação prévia, mesmo que o tema não esteja contemplado no plano inicial do EqEA. Não obstante, a visita dos educadores às escolas não exclui etapas dos projetos anuais que implicam a autonomia destas instituições e o envolvimento ativo dos professores. Em um destes casos, existe o apoio adicional à distância através da disponibilização de um *dossier* do professor com fichas de trabalho e fichas de campo (ex. observação de recursos num curso de água). Um dos projetos de iniciativa de um professor do Ensino Secundário era sobre a temática das algas e a contribuição do EqEA concretizou-se na confecção de sabão artesanal com adição de algas, relatando a educadora que esta também foi uma experiência inovadora para o EqEA.

Uma das estratégias de gestão do programa educativo com vista à continuidade das iniciativas é a dinamização de projetos escolares de um ou mais anos (4 EqEA). Em casos de EqEA geridos pelo respetivo município, os projetos desenhados para um ano lectivo são dirigidos exclusivamente às escolas concelhias, havendo várias temáticas à escolha para

trabalhar e cujos elementos produzidos ao longo do ano são solicitados no final pelo equipamento, resultando nuns casos em exposições dos trabalhos ou reconhecimento de mérito (galardão). Foi transmitido que num EqEA o período dos projetos escolares foi alterado, passando de um para dois anos lectivos como resposta à falta de continuidade das iniciativas nas escolas devido à rotatividade na colocação dos professores. Tentando também promover o comprometimento da escola como um todo e não apenas de um professor de maneira informal, esse EqEA solicita aos professores a validação do projeto a que se candidatam e comprometem, por parte da direção do agrupamento a que a escola pertence.

Em termos de gestão do custo de entrada no EqEA (3 EqEA), é enfatizado o facto de as entradas serem gratuitas, com exceção de um dos três centros que mantêm o custo zero apenas para escolas do seu Concelho. Neste último centro, existe um custo simbólico para escolas fora do seu Concelho e que fazem apenas visitas esporádicas e um valor superior para grupos particulares ajudando, como foi informado, a contrabalançar os gastos. Um responsável de EqEA comenta que, tendo as escolas de cobrir apenas os custos de transporte e facultando cada município uma viagem por ano, vai-se mantendo o nível elevado de visitas escolares. No caso da deslocação de educadores de um outro centro a escolas fora do seu Concelho, o EqEA já cobra os custos de transporte.

Dois entrevistados partilharam que procedem a uma gestão ambiental dos edifícios e espaços. Num caso as preocupações ambientais passaram pela instalação de um sistema de tratamento de águas residuais provenientes de um novo espaço de hospedaria/restauração do EqEA. A diretora deste EqEA considera que este tipo de medidas práticas também se constituem recursos de EA. Em outro caso, a gestão saudável de terrenos agrícolas é um dos motes para uma das práticas em EA do método da permacultura – a “mobilização zero” de terras.

O aumento de divulgação nos meios de comunicação (2 EqEA) foi uma das formas assinaladas de rentabilização dos recursos, contando-se com iniciativas como o lançamento do guia da reserva natural gerida por um EqEA que se realizou num dos estabelecimentos de uma cadeia comercial de livrarias. Outro EqEA costeiro ressaltou a disseminação em jornais locais e regionais de programas de actividades novos em conjugação com os pescadores locais.

Um dos EqEA valorizou o convénio de gestão com várias entidades (parceria do município com uma instituição universitária e da componente de investigação científica), nomeadamente pelo facto de permitir reforçar os recursos humanos através da incorporação regular de estagiários – alunos universitários e investigadores – como educadores complementares, que como foi informado de outra forma limitaria as atividades.

Como forma de gestão, um EqEA inserido numa reserva natural com componente agrícola e de gestão municipal enfatizou a estratégia de venda de produtos de elaboração própria, referindo-se a produtos alimentares de fabrico caseiro e produtos de *marchandising* que, como foi referido, também têm o objetivo de compensar custos de manutenção do EqEA e do seu funcionamento dado que a entrada das instalações é gratuita (Figura 12).



Figura 12 Venda de produtos de um EqEA

Na categoria de candidaturas a financiamento, um educador lembrou a forma de financiamento do seu EqEA (gerido numa

parceria de três instituições públicas) que consiste em recorrer a fundos de organismos que dependem do Estado. Um desses organismos é a CCDR-N (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte) que lança projetos para o desenvolvimento de conteúdos (ex. de exposições) ou de infraestruturas e que este EqEA se vai candidatando.

Fazendo novamente alusão à crise económica generalizada no contexto do estudo, um EqEA referiu um aspeto positivo desse contexto que consistiu na compra a preço mais acessível de terrenos contíguos à área desse EqEA. Tal ampliação tem fins de conservação natural e histórico-cultural, fins educativos e de futuras trocas económicas como fundo de compensação de captação de carbono da área florestada, sendo esta medida enquadrada na categoria de rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno.

4.1.2.4.3 Comparação entre as formas de gestão de recursos na Galiza e no Norte de Portugal

Entre as duas regiões transfronteiriças existem diferentes formas de gerir os recursos, especialmente em momentos de crise económica (ver tabela 10).

Tabela 10 Comparação entre as formas de gestão dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Formas de gestão de recursos	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Atividades semanais de tempos livres com as mesmas escolas	2	0
Consultoria de projetos nas escolas	1	5
Venda de produtos de elaboração própria	3	1
Convénios de gestão com várias entidades	4	1
Candidaturas a financiamento	4	1
Gestão do custo de entrada no EqEA	2	3
Aumento de divulgação nos meios de comunicação	0	2
Procura de usuários com estabilidade financeira	1	0
Rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno	3	1
Dinamização de projetos escolares de 1 ou mais anos	0	4
Gestão ambiental do edifício e espaços	3	2

Como soluções para os constrangimentos atuais e como forma de gestão dos recursos e de adaptar o projeto educativo às necessidades da comunidade, foram apontados diversos caminhos, com diferentes pesos de cada categoria em cada região. Assim, na Galiza recorrem mais a convénios de gestão com várias entidades (4 EqEA) e a candidaturas a financiamento

(4 EqEA) para fortalecerem a sua actividade junto e diversos públicos, enquanto no Norte de Portugal têm mais peso as iniciativas tomadas junto do público escolar, como sejam o serviço complementar nas escolas de consultoria de projetos (5 EqEA), assim como a dinamização dos projetos dos EqEA por períodos prolongados junto das escolas (4 EqEA).

Como estratégias prioritárias de gestão, no panorama atual, vários especialistas referem-se à reflexão e a uma ação mais aprofundada.

No lado português ESPP2, os equipamentos, na grande maioria de gestão pública, com a crise generalizada, foram contornando as limitações de recursos, adaptando-se e criando estratégias, num espírito quase de “amor à camisola”. Exemplifica com questões que vários EqEA (um deles deste estudo) lhe colocavam: “Como é que vamos arranjar dinheiro? (...) Em públicos empresariais? (...) Vamos pensar em adultos? Vamos organizar festas para crianças” (ESPP2). Refere-se, portanto, a formas de gerar receitas e revertê-las para outras actividades não rentáveis, havendo, portanto, uma procura de usuários com estabilidade financeira, tanto em EqEA públicos como privados, embora nos discursos diretos dos EqEA portugueses não fosse partilhada esta situação, apenas num EqEA galego (ver tabela 4). Na sua opinião é necessário diversificar e considera que muitos dos equipamentos começam a ter essa consciência, citando o coordenador de um EqEA privado deste estudo: “temos de diversificar o nosso público porque se estivermos sempre a apostar nos mesmos e nos falham, nós ficamos sem nada”. As estratégias passam, para além de empresas, por actividades de estâncias/campos de férias, nomeadamente para os filhos dos funcionários.

Acerca de soluções para a redução do público escolar, nomeadamente na ligação das escolas com as autarquias que as financiam, ESPP1 expõe que existem diversos municípios que continuam a investir na EA, como é o caso daqueles que estão no Programa Eco21 (sustentabilidade nas autarquias) e que mostram existir um forte apoio às escolas. Esta especialista sugere que os próprios EqEA poderiam funcionar como mediadores entre as escolas e a comunidade, sendo simultaneamente uma estratégia de sobrevivência dos próprios EqEA, por “precisarem” das escolas e das empresas municipais. Como outra solução para o momento de crise, ESPP1 lembra a necessidade de se aumentar a possibilidade de envolvimento dos cidadãos e de usufruto de espaços públicos, como seja as hortas urbanas dinamizadas por EqEA, e a importância de se recuperarem paisagens e espaços abandonados, que noutros momentos não seriam valorizados.

Por um outro prisma de resposta à crise económica, no lado espanhol, segundo ESPE1, muitos EqEA sentir-se-ão obrigados a equacionar uma redefinição da função que deve cumprir este tipo de instalações, mais do que encontrar formas pontuais de gestão dos recursos. Tal reflexão irá exigir, que as equipas educativas abram muito a sua mentalidade pois enfrentam desafios que não se colocavam antes. E pondera a hipótese desses centros estarem já, porventura, a ser muito mais dinâmicos na busca de novas vias para os tornar viáveis.

A propósito dos esforços manifestados pela procura de usuários com estabilidade financeira, tal como foi apresentado na parte das dificuldades associadas à falta de público não escolar, a especialista ESPE4 considera que, quando se pretende unicamente aumentar o volume de receitas do EqEA então e o formato, por exemplo, de estâncias e campos de férias resulta, então esse caminho poderá ser válido como estratégia de sobrevivência económica mas não como resposta de compromisso desde a perspectiva da educação ambiental. Acrescenta que, para uma redefinição da identidade e função de um EqEA, com identificação de dois ou três problemas e potencialidades locais, é necessário um diagnóstico aprofundado e formação dos educadores para tal. Neste diagnóstico e em diferentes fases do processo, deve ser solicitada a participação de vários atores da sociedade e diversos tipos de potenciais

usuários deixando, assim, de se colocar a questão da busca por visitantes com estabilidade financeira.

Fazendo a ponte com outras formas de gestão dos recursos que surgiram nos EqEA, como a venda de produtos de elaboração própria e a rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno, vários EqEA, segundo ESPE1, têm-se voltado para este tipo de iniciativas associadas com o ócio e a restauração como complemento turístico. Este especialista vê, então, nessa realidade do EqEA, um aspeto positivo no contexto atual que é a procura dos centros pela auto-suficiência, mesmo que possa haver uma comparticipação de outras instituições. Também defende que, ainda que haja receitas dos EqEA provenientes, nomeadamente da componente turística, esse facto não implica que se perda os objetivos ou ações de EA que se vinham a realizar até então. A este propósito, ESPE1 sente ainda necessário analisar-se continuamente até que ponto se mantêm efectivamente os objetivos e as estratégias.

4.1.2.5 Prémios ou reconhecimento externo

Na recolha de dados foi identificada a existência de vários tipos de reconhecimento externo sobre o trabalho desenvolvido pelos EqEA e entidades gestoras respetivas, seja sob a forma de certificações e prémios atribuídos, seja através de reconhecimento informal (pesquisas por entidades que consideram esses equipamentos um modelo/caso de boas práticas em aspetos diversos).

4.1.2.5.1 Prémios ou reconhecimento externo na Galiza

Na Galiza o reconhecimento externo sobre o trabalho dos EqEA e entidades gestoras acontece sob a forma de prémios e de reconhecimento informal de vários tipos.

Os prémios situam-se nas áreas da sustentabilidade ambiental tendo um EqEA o prémio *Ecolabel* (não apenas pela categoria de serviço de ambiental de ecoturismo mas principalmente pela categoria de mérito relativa à difusão e sensibilização sobre práticas de sustentabilidade. Em dois outros EqEA e respetivos concelhos (gestores dos EqEA) há atribuição pela UNESCO da classificação conjunta de *Reserva da Biosfera* ao território que compreende estes e outros dois municípios contíguos, pelo facto de conduzirem políticas de desenvolvimento sustentável que incluem fortemente a componente de desenvolvimento agrícola e económico local, de recuperação ambiental, patrimonial e componente social. Um destes concelhos conta no seu historial com outros reconhecimentos formais, nomeadamente da União Europeia - o *Quality Urban*, a nível de recuperação urbanista. Das Nações Unidas receberam o prémio de desenvolvimento sustentável (Concurso de Boas práticas patrocinado por Dubai- Prémio *Calificacion Urbe*). Foram também finalistas na *Capital da Biodiversidade* a nível do Estado Espanhol.

A nível de reconhecimento informal, o mesmo concelho, e especificamente um projeto ligado à pecuária sustentável foi escolhido, a nível europeu, por uma universidade estatal como iniciativa muito importante a nível da conservação da biodiversidade. Ainda em termos de reconhecimento informal existem casos de referência de boas práticas em termos de desenvolvimento pedagógico e comunitário. Assim, estão contemplados EqEA que recebem a visita de associações e instituições de Ensino Superior com cursos, por exemplo, de Animação Sociocultural para conhecerem a forma de gestão e de coordenação pedagógica. A responsável deste EqEA transmite satisfação ao constatar que pessoas com maior formação académica do que a sua e seus colaboradores encaram este EqEA como uma referência educativa a ter em consideração. No caso de um EqEA dedicado ao desenvolvimento rural o reconhecimento tem acontecido por parte de diversas entidades nomeadamente de

investigação e do Ensino Superior, como foi o caso de um Instituto Catalão cuja experiência e percurso e análise de fortalezas e debilidades foram integrados numa publicação nacional (*Un paso más hacia la inclusión social*, editado pelo Instituto de Gobierno y Políticas Públicas e pela Universidad Autónoma Barcelona, em 2003). Este mesmo EqEA também foi procurado por uma entidade oriunda do Japão dedicada ao desenvolvimento rural para pesquisa durante uma estância. O responsável deste equipamento salientou ainda que ao serem parte do objecto de um estudo de doutoramento como é o caso da presente pesquisa, foi também tomado como um reconhecimento, tanto pelos responsáveis e educadores como por cidadãos locais que colaboram com o EqEA e que fazem parte da sua dinâmica. Um último exemplo é o de um EqEA-museu de um concelho que, ao envolvera população local em iniciativas como no registo de elementos etnográficos locais ou em jornadas arqueológicas com todos os cidadãos convidados, tais experiências são já reconhecidas por outros concelhos da Galiza, sendo replicadas e recriadas por esses concelhos.

4.1.2.5.2 Prémios ou reconhecimento externo no Norte de Portugal

Relativamente a prémios formais, um equipamento do Norte gerido por uma entidade de gestão de águas é certificado com o selo de *Responsabilidade Social*, tendo sido referidos aspetos como a integração nas atividades da população local e de grupos excluídos, assim como o facto de a entrada ser gratuita. O prémio *BES-Biodiversidade* foi ganho em 2010 por um EqEA pela criação de um parque de lazer e espaço verde, de recursos afins e de atividades gratuitas para a população local. O responsável de um EqEA salientou o contributo do seu centro com componente de monitorização das águas balneares, em parceria com Município local, para a obtenção, pelo segundo ano, do galardão europeu *Bandeira Azul*.

Como reconhecimento informal de boas práticas foi mencionado o caso de uma estrutura ambiental criada por um EqEA rural, em parceria, para tratamento natural das suas águas residuais e cujo exemplo que está a ser adotado por outras entidades públicas e público-privadas de dimensão semelhante.

4.1.2.5.3 Comparação entre prémios ou reconhecimento externo na Galiza e no Norte de Portugal

Em termos de frequência na categoria dos prémios, seis dos 17 EqEA galegos aludiram a este ou outro tipo de reconhecimento externo e no Norte Portugal foram quatro em 12 equipamentos, portanto cerca de 30% dos EqEA em cada região. Estes dados traduzem já um grau de consistência na qualidade do percurso de vários EqEA, significando, ao mesmo tempo, um potencial de crescimento desse reconhecimento.

Um ponto específico a realçar é o reconhecimento recíproco entre dois EqEA de cada região transfronteiriça. Trata-se, portanto, de itens da interligação entre equipamentos do estudo e da interação Galiza-Norte de Portugal aprofundados no capítulo dedicado à relação com o entorno dos EqEA e que consiste na replicação de uma determinada iniciativa noutro EqEA e necessárias adaptações.

4.1.2.6 Projetos futuros

Em ambas as regiões houve ainda alusão a iniciativas que os responsáveis de EqEA desejariam desenvolver, sendo referidos projetos já desenhados e com execução próxima; e outros que são ainda vontades manifestadas esperando condições mais propícias para serem implementados. Tais projetos são de seguinte natureza: publicações e divulgação na internet; ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA; ampliação a outros usuários e a ampliação de temas e projetos.

4.1.2.6.1 *Projetos futuros na Galiza*

Um dos tipos de projetos previsto, na realidade galega, é a ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA (4 em 17 EqEA). Em um dos casos trata-se de futuramente abrir aos visitantes não só o EqEA-museu mas sim um conjunto de elementos constituído pelo forno comunitário da aldeia que se pretende recuperar para ecoturismo, assim como a visita a um centro de transformação e inovação de produtos agro-alimentares locais. Em um EqEA dedicado à apicultura está desenhado o projeto de se construir uma estrutura exclusivamente pedagógica – colmeia em vidro para que os visitantes com farda de apicultor, incluindo crianças, possam conhecer mais de perto o seu funcionamento. Uma responsável de EqEA pretendia, por seu turno, voltar a rentabilizar uma infraestrutura antiga i.e. uma casa típica da zona montanhosa local - “palloza” – como local para receber turmas em excursões para actividades, prevendo também convidar uma educadora formada em Biologia, desempregada no momento do estudo, para desenvolver atividades em temáticas da natureza e da área cultural como seja em cestaria. No caso de um EqEA-barco, o seu responsável traz à conversa a ideia de se investir mais no turismo ecológico e sustentável em torno do Parque Natural das Ilhas Atlânticas e não manter no local apenas o caráter restritivo de atividades. Tal sugestão, como defende, consistiria na criação de três ou quatro micro-empresas formadas por biólogos, bioquímicos e profissionais de outras ciências para organizar atividades de turismo ecológico que abrangesse não só as áreas naturais mas também as ciências sociais e o património cultural (ver excerto de G15).

A idea seria a de xuntar as actividades económicas tradicionais ao novo pólo de desenvolvemento. Ver as actividades de baixura tradicional (pesca de bivalves nas rias), vellas como (...) un futuro desenvolvemento moito importante”. (...) unha adecuada progresión destas micro-empresas podía generar emprego, riqueza, valor engadido ao medio ambiente ao redor do parque natural. G15

Também quatro entrevistados indicaram para o futuro a ampliação de temas e projetos de variada natureza. Um dos projetos tem em mente a organização de várias jornadas gastronómicas, durante o ano, em parceria de um EqEA em apicultura com entidades ligadas ao queijo e com restaurantes locais. Outra sugestão de projetos foi adiantada pelo responsável EqEA-barco e que consiste em levar os visitantes/grupos a acompanhar os pescadores numa noite ou tarde de pesca, como forma também de sensibilização para a dureza desta actividade profissional, sendo que a iniciativa dependeria das confrarias de pescadores (associações), como existe, por exemplo, na zona de Lira, que foi a primeira área de reserva marinha a ser criada. A ativação de infraestruturas indicadas na categoria anterior, como um forno comunitário e a recuperação das casas de aldeia têm naturalmente, como propósito, a ampliação das atividades pedagógicas e turísticas em torno no concelho do respectivo EqEA rural-museu. Um EqEA também localizado no meio rural, indica o desejo de ampliar temas educativos que não apenas das ciências naturais como em temáticas culturais com a recuperação dos moinhos antigos locais e atividades associadas, e dependendo de financiamento, o alargamento a temas de educação comunitária e de educação sobre temas ambientais, nomeadamente, resíduos e água, junto da população aldeã, como aponta a educadora. Sendo este EqEA simultaneamente um albergue de peregrinos do Caminho de Santiago, a sua responsável tem o projeto de convidar os peregrinos a integrar pontualmente as actividades de educação ambiental que estivessem a decorrer com outros grupos e que fossem oportunas. Alerta, no entanto, que o avanço de iniciativas como essas e de cursos com respectivos monitores estão dependentes de financiamento do Concelho ou de outra entidade.

Como medida futura, três EqEA mencionaram a ampliação a outros usuários, tendo um educador dado o exemplo da tentativa passada de oferecer ao Concelho a possibilidade gratuita de disponibilizar o EqEA e actividades direccionadas aos centros de dia e lares da terceira idade, com visitas aos animais da quinta, para passeios, para actividades culturais como músicas tradicionais e cestaria, ficando o concelho responsável pelos custos de transporte. Embora a proposta do EqEA não tenha sido aceite, este mantinha-se aberto a novas formas de parceria com este e outros públicos. Outro equipamento encontra-se disponível para realizar actividades de futuro com a associação de vizinhos. Outra sugestão de projeto a longo prazo que fora partilhada consiste na ideia do responsável do EqEA-barco de incorporar gradualmente pessoas reformadas que se interessassem por questões costeiras, na dinâmica das exposições do EqEA que visitava várias povoações costeiras da Galiza. Tal participação poderia passar pela partilha do testemunho de ex-pescadores e ex-armadores sobre as suas antigas actividades, por abordarem temáticas da arquitectura popular dessas povoações e outros saberes empíricos. Outra sugestão do mesmo educador passa pela divulgação das actividades de expedição e investigação deste EqEA móvel junto de várias universidades europeias e suas redes, para fazer também face à queda na procura por parte do público universitário espanhol e de outros usuários.

Em dois equipamentos existe o projeto de publicações e divulgação na internet. Em um caso trata-se de um *blog* que contém registada a evolução de um EqEA rural com secção produtiva de queijo, desde o seu início, transformação e crescimento das instalações, passando pela evolução das actividades e serviços para os diferentes visitantes. No caso de um EqEA dedicado à apicultura o educador refere o projeto, a curto prazo, da terceira edição de um livro de receitas elaboradas com mel e apicultura em geral.

4.1.2.6.2 *Projetos futuros no Norte de Portugal*

Na região nortenha uma parte dos projetos que se pretendem implementar são publicações e divulgação na internet (4 em 12 EqEA). A propósito da celebração dos 30 anos de um EqEA, o responsável indicou a intenção de produzir a monografia do EqEA. Outro equipamento também com antiguidade tem a intenção de digitalizar os catálogos das exposições anteriormente realizadas e de disponibilizá-los na internet, a começar por uma das exposições mais marcantes, para a responsável, sobre as tradições agrícolas que houve no interior e na vizinhança desse EqEA. Outro EqEA tinha em andamento o projeto de renovação do sítio da *web*. Por último, o responsável de um EqEA fluvial mantém o projeto de tratar dados já recolhidos sobre a vida dos pescadores artesanais locais e divulgar esses dados aguardando, no momento do estudo, a disponibilização de recursos humanos em História ou área afins para o efeito.

Em três equipamentos pretende-se a ampliação de temas e projetos. Um dos exemplos vem de um EqEA que no âmbito do projeto “Hortas em transição” pretende introduzir a questão das variedades regionais, nomeadamente cursos em fruticultura. Outro equipamento, no âmbito do projeto-piloto que está a implementar sobre a certificação de pescado local, pretendia incluir gradualmente a comunidade piscatória nesse processo de certificação, distribuição e venda, podendo futuramente entidade certificadora culminar numa confederação de pescadores. Uma temática que surgiu para ser ponderada de futuro em outro EqEA foi a questão das algas e da possibilidade de aplicação do tradicional “sargaço” em hortas ecológicas de escolas perto do mar acrescentando, a educadora, que sendo exequível e se promovessem adequadamente a acção, provavelmente as escolas iriam aderir.

Outro tipo de projeto referido foi a ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA (3 EqEA). Um equipamento está continuamente a alargar a sua área exterior/florestal e

pretende rentabilizar os terrenos comprados não só em termos de recursos naturais e educação associada, como também em termos culturais (valor histórico e arqueológico que contém), abrangendo simultaneamente a componente de educação do património. Um EqEA semi-urbano tem em mãos o projeto de alargamento de valências, querendo conjugar uma zona multidisciplinar para desfruto e lazer em jardins formais, área pedagógica de pecuária, hortas e zona de desporto. Em termos de estruturas, um EqEA pretende remodelar uma componente educativa móvel, para converter conteúdos e actividades para o público em geral que visita o *stand*-móvel na sua freguesia.

Os responsáveis de dois EqEA localizados na raia espanhola defenderam uma futura ampliação a outros usuários. Um deles tem a intenção de captar o público espanhol vizinho através da divulgação do EqEA através do contacto com instituições do outro lado da fronteira. Também considerou a hipótese de captar a atenção dos habitantes locais e de núcleos populacionais próximos do EqEA, sendo que mesmo para pessoas sem possibilidade de pagar a entrada, a situação seria contornada. No caso do projeto-piloto de certificação de pescado por um EqEA fluvial, o objectivo seguinte é envolver mais elementos da comunidade piscatória ao longo do trecho do rio local.

4.1.2.6.3 Comparação entre projetos futuros na Galiza e no Norte de Portugal

Por fim, compara-se o tipo de projetos expectados nos equipamentos galegos e do Norte de Portugal (tabela 11).

Tabela 11 Comparação entre projetos futuros dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Projetos futuros	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Ampliação de temas e projetos	4	3
Publicações e divulgação na internet	2	4
Ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA	4	3
Ampliação a outros usuários	3	2

No Eixo Atlântico, como um todo, são relativamente poucos os EqEA que indicam os quatro tipos de projetos futuros e não existem grandes diferenças entre os dois territórios, em termos de frequência de EqEA (ver tabela 11). Apenas é de assinalar que a Galiza aposta ligeiramente mais na ampliação de temas (4 EqEA) e na ampliação da área geográfica ou das infraestruturas (4), enquanto no Norte de Portugal se destaca o reforço nas publicações e divulgação (4).

Este resultado parece indicar uma maior preocupação no lado português pela disseminação do projeto educativo e atividades existentes por diferentes públicos, enquanto na Galiza o enfoque está mais na reflexão e renovação do próprio projeto e estruturas que possam apoiar as novas atividades e as já existentes.

4.1.3 Relação entre categorias da caracterização geral e política dos EqEA

Procedeu-se ao cruzamento das categorias dos tipos de instalações com várias categorias potencialmente relevantes da caracterização dos EqEA (ver gráfico 18).

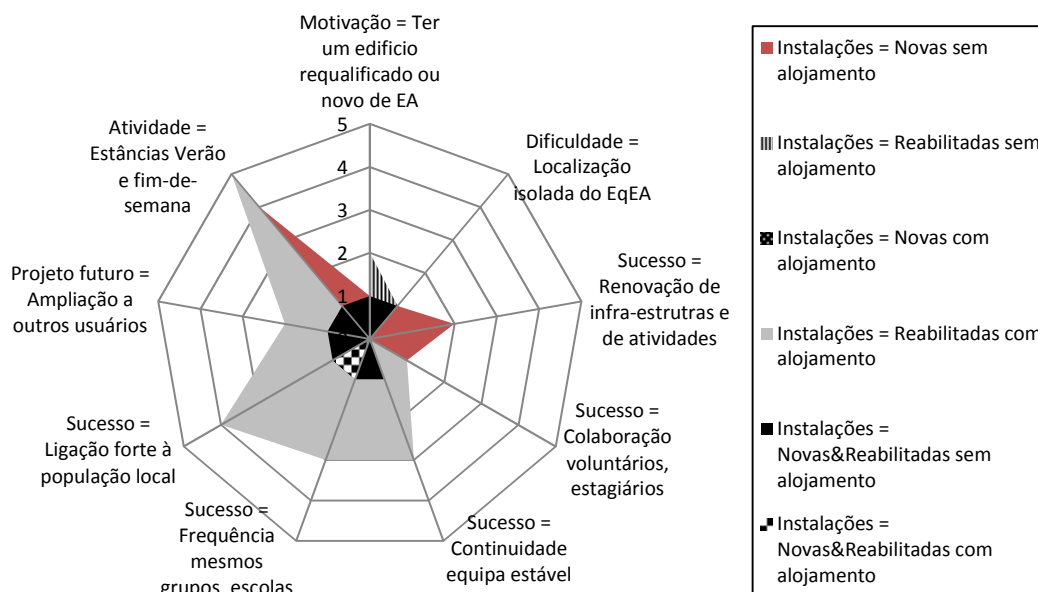


Gráfico 18 Relação das tipologias das instalações dos EqEA no Eixo Atlântico com algumas categorias de análise (programa NVivo)

No gráfico 18 verifica-se que os EqEA que têm edifícios reabilitados com alojamento (num máximo de 5) indicaram ter actividades de estâncias/ campos de férias e fins-de-semana e apontam, como sucessos, em 4 EqEA coincide a ligação forte à população local (4 EqEA); e em 3 EqEA corresponde ao sucesso da continuidade da equipa educativa e a frequência dos mesmos grupos. Nesta sequência, infere-se que conjugação dos fatores “equipa”; “repetição de visitantes” e “ligação à população” parece favorecer e ser favorecida pelo formato de actividades de vários dias ininterruptos, numa lógica de comunidade de aprendizagem através da diversidade de actividades. Não obstante, em instalações novas sem alojamento acontecem também campos de férias (em regime diurno, com duração semanal ou quinzenal) para jovens e famílias, em fins-de-semana. Precisamente neste tipo de EqEA – novo edifício, foi sublinhado o sucesso de se ter conseguido a renovação de infraestruturas e de actividades, sendo este fator mais importante do outro tipo de sucessos relacionados com os usuários, as equipas ou com a população.

As motivações que estão na origem da criação dos equipamentos foram estudadas em função da situação geográfica desses equipamentos (ver gráfico 19).

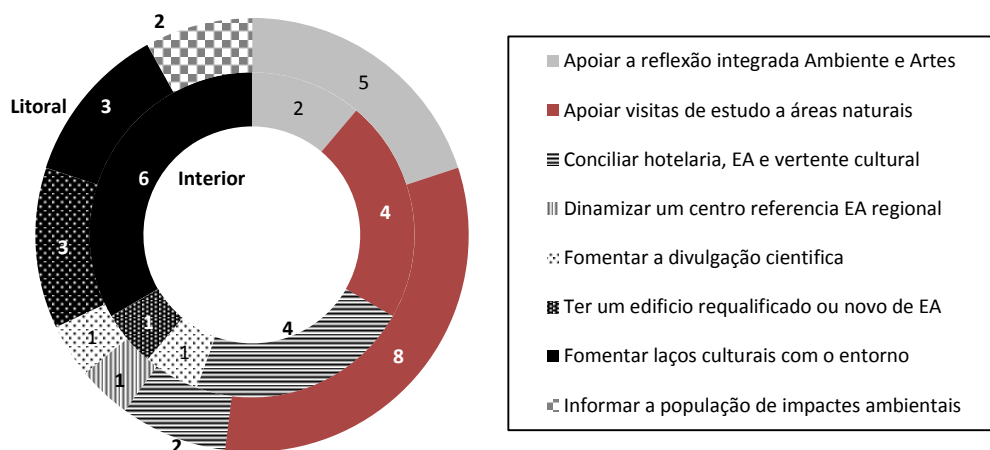


Gráfico 19 Relação das motivações para a criação dos EeqEA do Eixo Atlântico com a localização Interior/Litoral da sua envolvente (programa NVivo)

O gráfico 19 indica uma multiplicidade de motivações que estão na origem da criação de EeqEA, quer no interior quer no litoral. Há a destacar algumas diferenças entre as áreas. Nas zonas interiores do Eixo Atlântico, a motivação mais comum para a criação de EeqEA foi querer fomentar laços culturais com o entorno, enquanto no litoral se destacam o desejo de apoiar visitas de estudo a áreas naturais e apoiar uma reflexão integrada de ambiente e arte. A motivação de conciliar hotelaria, EA e vertente cultural é mais forte nas zonas interiores do Eixo Atlântico.

Considerou-se oportuno analisar igualmente a variação das motivações da criação dos EeqEA em função das características de ocupação do território (gráfico 20).

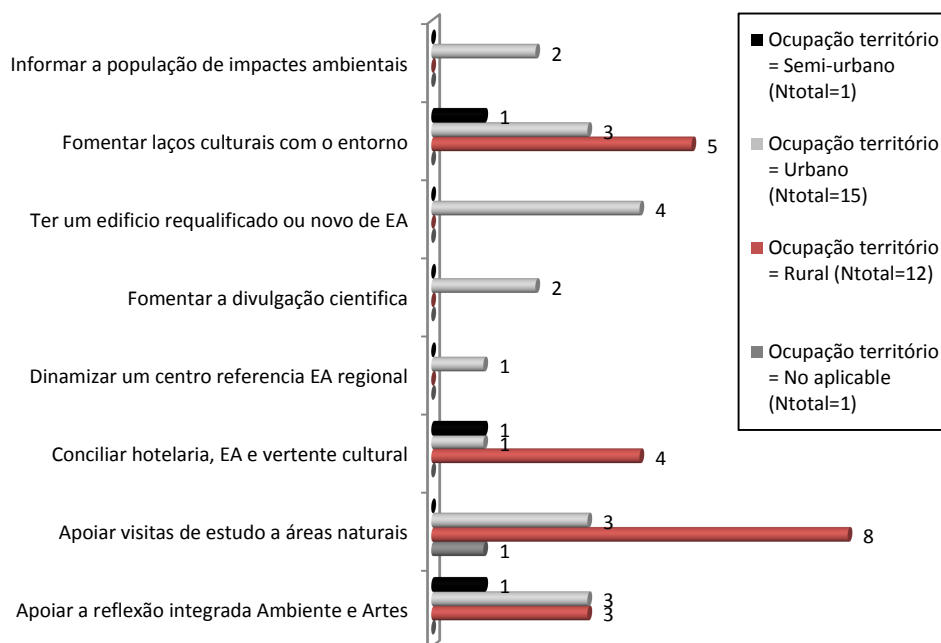


Gráfico 20 Relação das motivações para a criação dos EeqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território (programa NVivo)

Em ambientes rurais é notória a maior aproximação à população local e a preocupação em proporcionar apoios que escasseiam nestas zonas deprimidas demograficamente, embora também apareça esta categoria em meio urbano. Pretendia-se também nas zonas rurais conciliar hotelaria, EA e vertente cultural, assim como apoiar visitas de estudo a áreas naturais. Em contraste, apenas nas zonas urbanas é que as motivações iniciais se prendem com ter um edifício requalificado ou novo (4 EqEA); com querer informar a população de impactes ambientais; de fomentar a divulgação científica e de poder dinamizar um centro de referência de EA regional.

Mais uma vez se vislumbra a coincidência de zonas litorais com uma ocupação urbana do território. Nestas zonas é reclamada a carência de espaços naturais em cidades e cujas áreas exteriores de alguns EqEA vieram colmatar. Também está localizado na cidade um maior número de equipamentos que fazem a ponte entre diversas disciplinas (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Artes) para ajudar os cidadãos a interpretar a realidade, embora esta motivação não parece estar associada a razões associadas com as questões socioambientais mais prementes nas cidades.

As diferenças rural/urbano devem-se, certamente, à visão que os educadores já tinham antes da criação dos EqEA em zonas rurais sobre a importância de se valorizar as comunidades locais, seus saberes e património construído, e de aliar esses valores ao turismo rural e de natureza. Por outro lado, nas zonas urbanas as necessidades consistiam principalmente em investigar e dar respostas sobre eventuais impactos de actividades industriais e de fatores humanos (ex. viabilidade de espécies piscícolas em zonas litorais e fluviais urbanas).

Os sucessos aventados pelos educadores/responsáveis foram cruzados com a situação geográfica dos EqEA (ver gráfico 21).

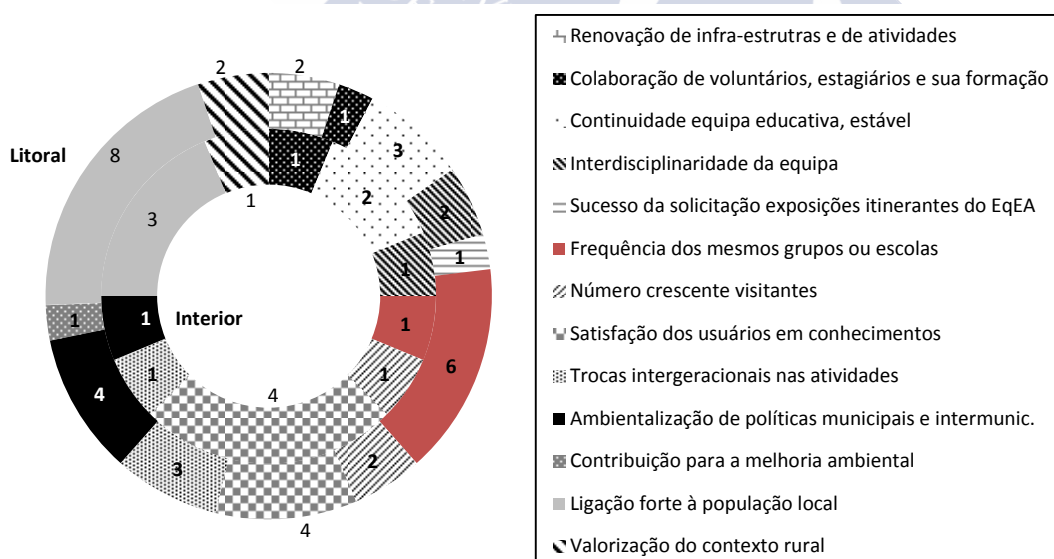


Gráfico 21 Relação dos sucessos percebidos nos EqEA do Eixo Atlântico com a localização Interior/Litoral da sua envolvente (programa NVivo)

O gráfico 21 indica que a percepção mais vincada de sucesso, no litoral, é a existência de forte ligação à população (8 em 19 EqEA litorais), seguindo-se o ponto forte da frequência dos mesmos grupos e escolas e, em menor proporção, a ambientalização de políticas

municipais e intermunicipais, assim como a satisfação dos usuários em conhecimentos. Esta última categoria de sucessos foi aquela percebida em mais EqEA de regiões interiores (4 em 10 EqEA do interior), seguindo-se também a ligação forte à população.

Os mesmos sucessos foram analisados, tendo como variável o tipo de ocupação do território onde estão implantados os EqEA em estudo (ver gráfico 22).

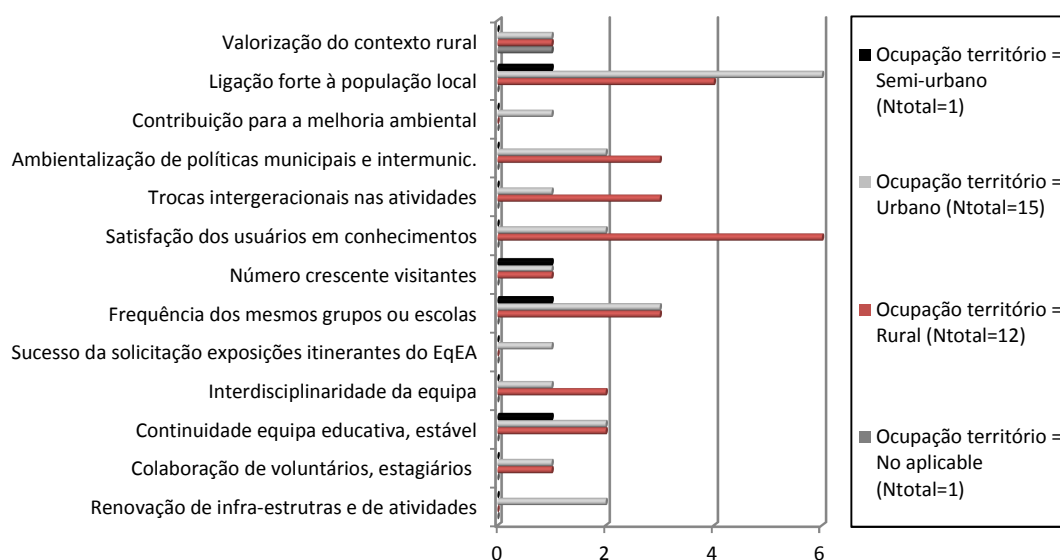


Gráfico 22 Relação dos sucessos percebidos nos EqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território (programa NVivo)

No gráfico 22 lê-se que cinco das 13 categorias de sucessos têm presença do mesmo número de equipamentos no meio rural e no urbano não havendo, portanto, diferenciações de larga escala entre as duas realidades; e a maioria das categorias de sucessos percecionados está em número semelhante (3 EqEA na maioria dos tipos de sucesso).

No entanto, como sucesso mais destacado no meio rural aparece a satisfação dos usuários em conhecimentos (6 EqEA). Sendo previsível que, no meio rural, haja uma maior ligação à população local é surpreendente a referência ao sucesso da forte ligação à população em mais EqEA urbanos do que em meios rurais (6 contra 4). Há portanto, uma ligeira discrepância entre a intensidade de ligação à população dos EqEA relatada em meios rurais e a percepção dessa ligação como um sucesso.

As diversas formas de gestão e iniciativas paralelas foram cruzadas com o fator do território rural/urbano (ver gráfico 23).

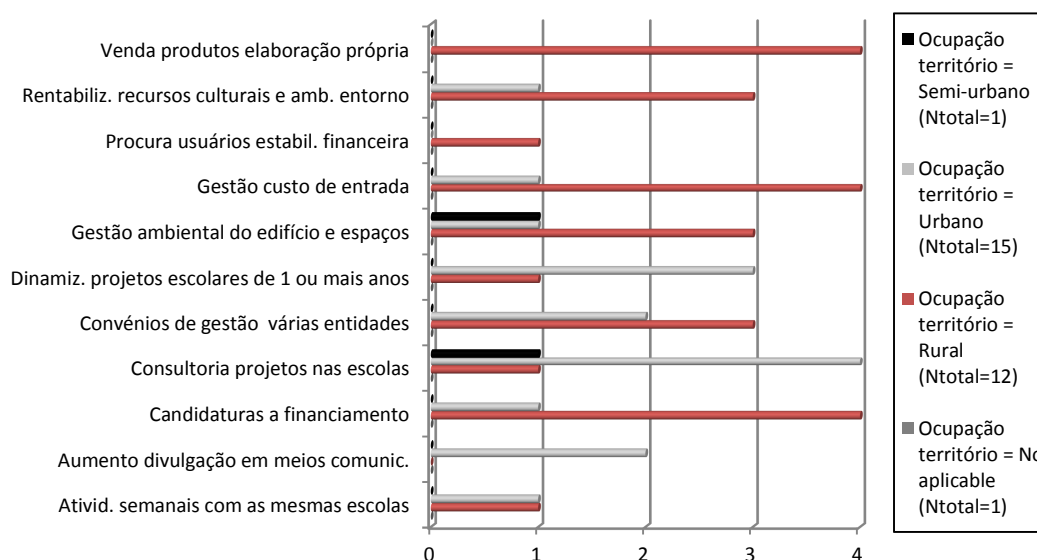


Gráfico 23 Relação das formas de gestão e iniciativas paralelas nos EqEA do Eixo Atlântico com os tipos de ocupação do território (programa NVivo)

Na altura do estudo, verificaram-se contrastes relevantes entre as zonas urbanas e rurais quanto às formas de gestão, face aos constrangimentos externos. Assim, os EqEA urbanos optam mais por iniciativas como seja a consultoria de projeto nas escolas; por dinamizar projetos de duração de um ou mais anos; e pelo aumento de divulgação do EqEA. Em contraste, nos EqEA rurais complementa-se a actividade educativa com a venda de produtos de elaboração própria; têm atuado também na gestão do custo da entrada no centro (4EqEA); procedem a candidaturas a financiamento (4); para além de apostarem na rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno (3); e de agirem mais fortemente na gestão ambiental de edifícios e espaços.

Nas zonas rurais existe, portanto, um maior esforço em valorizar os recursos existentes (culturais e naturais) mesmo com reduzido investimento; e em aproveitar as ofertas financeiras por parte de EqEA que haja a estas áreas sociologicamente deprimidas.

Nos meios urbanos, trata-se, em geral, de equipamentos de maiores dimensões e que têm capacidade em apostar na divulgação e em se deslocarem às escolas para, não só dinamizarem os seus projetos como também darem o apoio técnico a projetos dinamizados pelas próprias escolas.

Procedeu-se de igual modo à relação entre as formas de gestão (iniciativas paralelas) e os modelos de gestão dos EqEA (ver gráfico 24).

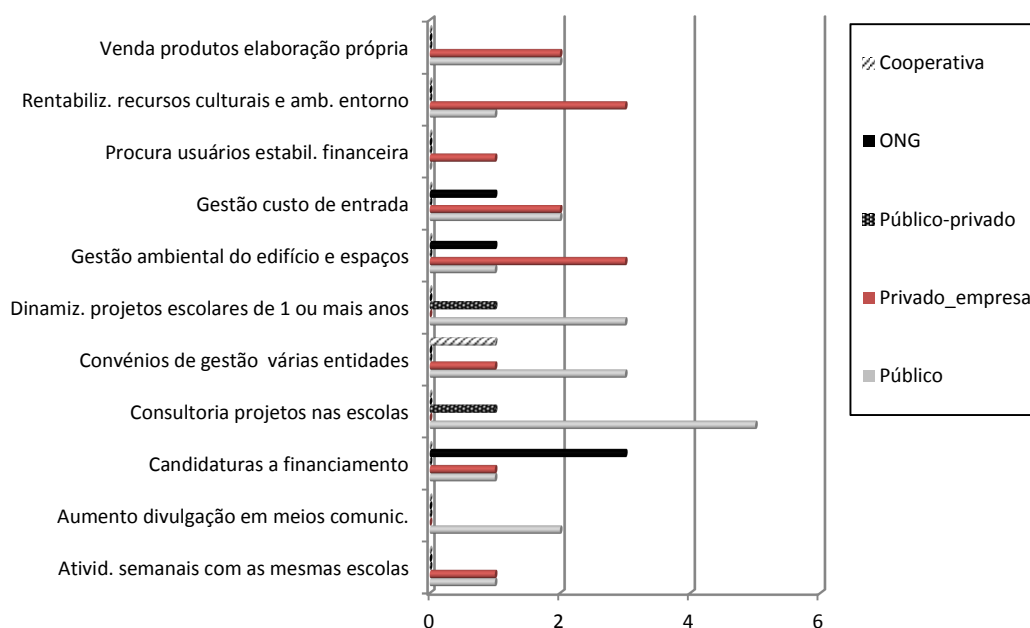


Gráfico 24 Relação das formas de gestão e iniciativas paralelas nos EqEA do Eixo Atlântico com os modelos de gestão (programa NVivo)

No gráfico 24 observa-se que nos EqEA públicos (maioria municipais) se procede, maioritariamente, à consultoria de projetos nas escolas, seguindo-se outras formas de gestão dos recursos, como a dinamização de projetos por um ou mais anos e os convénios com várias entidades), o que vai de encontro às categorias dominantes de formas de gestão nos EqEA urbanos (ver gráfico 23).

Nos EqEA privados opta-se mais por uma gestão de edifício e espaços; pela venda de produtos e pela gestão do custo da entrada verificando-se, portanto, alguma sobreposição entre os resultados de EqEA privados e dos EqEA situados em zonas rurais (ver gráfico 23).

Nos equipamentos geridos por ONG foram referidas as candidaturas a financiamento, o que coincide com EqEA rurais (ver gráfico 9 e gráfico 23); procedem à gestão ambiental do EqEA e à gestão do custo da entrada, e portanto procuram recursos que são escassos na zona e dentro da própria entidade.

4.1.4 Síntese da caracterização geral e política dos EqEA

A análise geográfica dos equipamentos analisados mostra como a maioria das iniciativas está localizada nas extremidades norte e sul do Eixo Atlântico, e portanto, longe da fronteira. Esta distribuição poderá não favorecer à partida as interações transfronteiriças. Nas zonas interiores do Eixo Atlântico quase todos os EqEA desta amostra intencional estão situados num entorno rural, em contraste com o litoral em que predominam EqEA urbanos, estando este padrão coerente com a maior concentração da população do litoral, tanto na Galiza como no Norte de Portugal. Não obstante, cerca de um terço dos equipamentos do litoral encontram-se em zonas ruralizadas ou pouco urbanizadas, coincidindo com áreas de pequenas comunidades piscatórias que têm EqEA integrados nessas comunidades.

Relativamente aos períodos de criação os EqEA, no Eixo Atlântico em geral, surgiram mais centros no final da década de 90 e já no início deste século, concluindo-se assim sobre a juventude da maioria destes recursos. Não obstante, enquanto grande parte dos equipamentos galegos da amostra foram abertos na primeira metade da década de 2000, já no Norte de

Portugal, a maioria das iniciativas é inaugurada durante um intervalo maior (final dos anos 90 e na primeira década de 2000).

Em termos de modelos de gestão, ocorrem diferenças importantes entre as duas regiões do Eixo Atlântico. Enquanto no Norte de Portugal (NP) predominamos EqEA públicos, na amostra intencional galega (G) existem mais EqEA privados, pelo que este fator condiciona outros elementos analisados também deste item. Em áreas urbanas predominam EqEA públicos, normalmente geridos por autarquias municipais. Em contraste, nas áreas rurais existem mais EqEA privados, de pequena dimensão e de cariz familiar.

A nível de infraestruturas, no conjunto do Eixo Atlântico a maioria dos equipamentos tem instalações reabilitadas e predominam edifícios com alojamento, permitindo assim, que haja actividades de maior duração e aprofundamento de temas num número também maioritário de equipamentos. De destacar que, na Galiza, e nas zonas rurais em geral existem mais edifícios reabilitados e com alojamento, devendo-se ao fator ruralidade à presença de iniciativas que integram uma componente de turismo rural e de natureza. Também é nos EqEA com alojamento e com estâncias de férias e fins-de-semana que são mais considerados os seguintes fatores de sucesso: a forte ligação à população local; a equipa estável e a frequência dos mesmos grupos e escolas, sendo elementos relevantes a ter em conta na articulação dos objetivos do projeto educativo com o tipo de instalações adequadas para esses objetivos.

Em metade da amostra intencional de EqEA do Eixo Atlântico afirma-se não haver nenhuma barreiras arquitectónicas e existem mais equipamentos galegos que assumem ter muitas barreiras. Embora exista uma acentuação, no meio rural, de EqEA com grandes barreiras arquitectónicas, as diferenças são subtis para o meio urbano, pelo que este fator geodemográfico não parece constitui um obstáculo à participação de pessoas com menores capacidades motoras na maioria dos EqEA.

Relativamente ao número de visitantes, existe uma diferença notória entre as duas regiões transfronteiriças. Na Galiza, mais de metade dos EqEA tem um número relativamente pequeno de usuários; no Norte de Portugal existe uma distribuição semelhante de EqEA com menos de 1000 usuários e nos intervalos crescentes até mais de 100 mil. Em meios rurais, a maioria dos equipamentos tem um número mais baixo de visitantes do que nas cidades ou áreas metropolitanas. Esta realidade do mundo rural poderá estar relacionada com o facto de ser nesse meio onde cada EqEA tem um número reduzido de educadores apesar de haver mais alojamento. Assim, aceitam mais participantes em actividades de longa duração mas são mais restritivos em termos de capacidade de receção simultânea de participantes de curta duração. Também outros fatores podem explicar a diferença, como seja a densidade populacional do distrito/comarca onde está inserido (o interior com menor densidade) e a facilidades de acesso (menor mobilidade em meios rurais).

Passando aos aspetos qualitativos analisados, em ambas as regiões transfronteiriças a motivação mais comum para a criação dos EqEA foi o desejo de apoiar visitas de estudo escolares, em espaços naturais e de índole biofísica. Existem, no entanto, diferenças de assinalar. No lado galego também foram mais assinaladas motivações relacionadas com o desejo de fomentar a cultura tradicional local e a ligação com a população, através da integração da área artística e de hotelaria. Enquanto no Norte de Portugal, a segunda tendência foi para abrirem centros com o intuito de fomentar a divulgação científica; de informar a população de impactes ambientais ou de, simplesmente, ter um edifício requalificado ou novo exclusivamente dedicado à EA. Apesar da componente comum de intenção de praticar uma EA com forte componente biofísica, as diferenças de motivações (Galiza - componente cultural mais acentuada; Norte de Portugal – componente investigativa e de gestão ambiental), terá determinado percursos diferenciados entre as duas regiões

transfronteiriças. Na análise do eixo geográfico vertical verifica-se que no interior e respectivas áreas rurais houve a motivação principal de fomentar laços culturais com o entorno e, portanto, do desejo da aproximação à população de núcleos pequenos e envelhecidos, assim como de conciliar hotelaria, EA e vertente cultural e de oferecer visitas a espaços naturais. Já no litoral e inerentes cidades, apesar de também haver a motivação da criação de espaços naturais em contexto semi-urbano, existem razões mais relacionadas com o fomento da divulgação científica; com a informação sobre impactos ambientais (industriais e urbanos); com a interpretação da realidade socioambiental através artes; para além de razões estruturais: por se querer dinamizar um centro de referência e ainda ter edifícios para a EA.

Relativamente aos sucessos dos EqEA, e relativamente aos territórios do Eixo Atlântico, há a assinalar principalmente pontos positivos relacionadas com os usuários (ex. satisfação em conhecimentos que adquirem - mais na Galiza; frequência dos mesmos grupos e escolas - reconhecimento interno da fidelidade e satisfação do público escolar, semelhante dada em ambos os territórios) e a nível do entorno do EqEA (ex. ligação forte à população local - mais no Norte de Portugal). Curiosamente, apesar de a motivação para a criação dos EqEA mais assinalada na Galiza ter sido a ligação forte à população local, esse elemento como um fator de sucesso, surge mais realçado no território português do que no galego. O feito de se ter conseguido a renovação principalmente de infraestruturas não parece ser relevante na Galiza, dado que esta categoria de sucessos aparece unicamente no território português. Este facto traduz inquietações e níveis de profundidade em EA diferentes, uma vez que na amostra intencional de EqEA galegos reconhecem-se sucessos mais relacionados com as práticas pedagógicas do que de estruturas-base para a acção educativa não formal.

No eixo litoral-interior constatou-se a predominância de sucessos comuns embora por ordens diferentes. No litoral, o maior sucesso é a existência de forte ligação à população, seguindo-se o ponto forte da frequência dos mesmos grupos e escolas; a ambientalização de políticas municipais e intermunicipais, assim como a satisfação dos usuários em conhecimentos. Esta última categoria de sucessos foi, por seu turno, aquela percebida em mais EqEA de regiões interiores, seguindo-se também a ligação forte à população. Na variável urbano/rural, quase metade das categorias de sucessos têm o mesmo peso nos dois meios, no entanto, no meio rural o sucesso mais destacado é a satisfação dos usuários em conhecimentos. De forma surpreendente, é no meio urbano onde aparecem mais referências ao sucesso da ligação à população do que em meios rurais, verificando-se, portanto, uma ligeira discrepância entre a intensidade de ligação à população dos EqEA relatada em meios rurais e a percepção dessa ligação como um sucesso.

Uma questão cuja opinião foi praticamente unânime diz respeito às dificuldades, com a falta de recursos financeiros e humanos. Verificou-se também uma elevada diversidade de outros tipos de obstáculos relacionados, nomeadamente com lacunas em estratégias de EA, com dificuldades na equipa educativa; na avaliação das actividades; participação das escolas e de usuários não escolares e com dificuldades físicas e ambientais no local do EqEA. Como diferenças entre as regiões transfronteiriças, observou-se uma maior referência, no lado galego, à falta de investimento em EA em geral; e à diminuição de visitas de escolas públicas associada a dificuldades na deslocação das turmas, como consequência de constrangimentos e reivindicações laboral dos professores; enquanto no lado português as referências dos entrevistados estão mais dispersas pelas diversas subcategorias de obstáculos. As dificuldades relacionadas com o envolvimento da população local fazem-se sentir em todo o território, embora apenas na Galiza é partilhada a percepção de ser difícil ter participantes adultos em idade ativa.

Como formas de gerir os recursos dos EqEA face às circunstâncias de crise económica e procura de aproximação do projeto educativo à comunidade, foram apontadas 11 estratégias diferentes, havendo uma presença semelhante dos EqEA de ambas as regiões do Eixo Atlântico nessas categorias. Salienta-se, no entanto, um maior vinco de algumas tipologias de gestão em determinados contextos:

a) A venda de produtos; a gestão do custo de entrada e gestão ambiental de edifícios e espaços são estratégias mais usadas em EqEA privados e de meios rurais;

b) A consultoria de projetos a escolas e a dinamização de projetos de um ou mais anos são mais acentuadas no Norte de Portugal, em contextos urbanos e em EqEA públicos, coincidindo com a descrição dos EqEA neste território;

c) Na Galiza, a aposta é mais vincada nos convénios de gestão com várias entidades, também coincidente com EqEA públicos; e na candidatura a financiamentos, sendo neste caso mais comum em meios rurais e em EqEA geridos por ONG;

d) O aumento de divulgação é uma opção, principalmente em EqEA urbanos e a rentabilização de recursos culturais e ambientais é mais destacada em contextos rurais.

Comparando as formas de gestão no meio rural e urbano, verificaram-se as seguintes diferenças. Nas zonas rurais existe uma maior preocupação em se valorizar os recursos existentes (culturais e naturais) e em aproveitar financiamentos externos, principalmente em zonas deprimidas demográfica e socioeconomicamente. Nos meios urbanos, por contraste, sendo equipamentos de maiores dimensões e com maior capacidade de mobilidade voltam-se para esforços de captação e fidelização de público, principalmente escolar, através da divulgação e da oferta de apoio técnico a projetos dinamizados pelas próprias escolas e de iniciativas por um ou mais anos.

Nos EqEA públicos é onde se realiza mais a consultoria em escolas, seguindo-se a gestão através da dinamização de projetos por um ou mais anos e dos convénios com várias entidades, realidade esta que vai de encontro à maioria das categorias dominantes nos EqEA urbanos. Nos EqEA privados opta-se mais por uma gestão de edifício e espaços; pela venda de produtos e pela gestão do custo da entrada verificando-se, portanto, alguma sobreposição entre os resultados de EqEA rurais.

Nos equipamentos geridos por ONG foram referidas as candidaturas a financiamento, o que coincide com EqEA rurais; procedem também à gestão ambiental do EqEA e à gestão do custo da entrada, e portanto procuram recursos que são escassos na zona e dentro da própria entidade.

Quanto a prémios e reconhecimento externo, tanto na região portuguesa como na galega houve referência a esta realidade em cerca de 30% dos EqEA, traduzindo já uma consistência na qualidade dos percursos e projetos analisados, incluindo o reconhecimento recíproco entre algumas entidades gestoras de ambos os lados da fronteira.

Foi relativamente pequeno o número de EqEA do Eixo Atlântico que partilharam os quatro tipos de projetos futuros identificados. Como diferenças entre as duas regiões, surgem mais entrevistados galegos a apostarem na ampliação de temas pedagógicos e projetos de várias naturezas; e na ampliação da área geográfica ou de infraestruturas, enquanto no lado português se deseja investir no aumento de publicações e na divulgação do que já existe.

4.2 PROJETO EDUCATIVO

Como primeira parte dos resultados apresentam-se as componentes principais dos projetos educativos auscultadas nas entrevistas aos equipamentos (figura 13).



Figura 13 Árvore de categorias do projeto educativo em EqEA do Eixo Atlântico (programa Nvivo)

Assim, a análise dos projetos educativos foi centrada nos objetivos; temas; atividades ou metodologias educativas; nos usuários ou visitantes; na avaliação de atividades em as percepções, conceitos e práticas de educação ambiental (EA). Este último aspeto, associado à filosofia dos projetos educativos, é uma categoria que emergiu dos discursos.

4.2.1 Objetivos dos projetos educativos

Ao longo das entrevistas foram mencionadas direta ou indirectamente (através da descrição das actividades) distintos tipos de objetivos que são apresentados na figura 14.

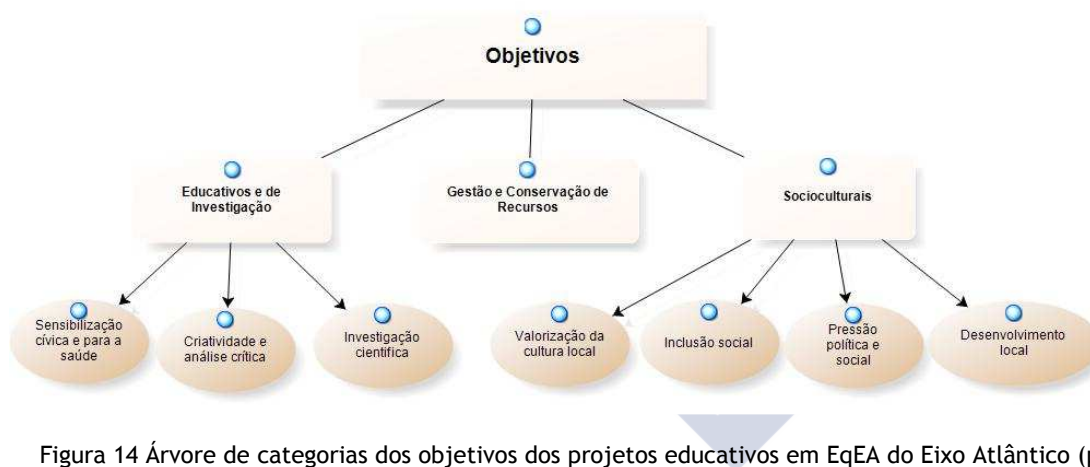


Figura 14 Árvore de categorias dos objetivos dos projetos educativos em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Foram encontrados objetivos relacionados direta ou indirectamente com a integração de aspetos socioculturais em actividades de cariz biofísica e com a ligação do equipamento ao entorno, sendo estes os elementos-chave do estudo.

Observa-se também a distinção entre objetivos educativos e de investigação; entre objetivos de gestão e conservação de recursos e objetivos socioculturais. Os objetivos socioculturais transmitidos abrangem facetas como o desenvolvimento local; a inclusão social; a pressão política e social ou a valorização da cultura local.

4.2.1.1 Objetivos dos projetos educativos na Galiza

De entre os três tipos gerais de objetivos, na Galiza foram maioritariamente mencionados

objetivos socioculturais, como os mais unânimes entre os entrevistados: o desenvolvimento local, a valorização da cultura local e a inclusão social.

Assim, a contribuição para o desenvolvimento local referido por 9 dos 17 EqEA evidencia-se através da descrição de ações como:

a) Funcionamento de EqEA como centros de formação profissional e apoio formativo em energia renováveis para cidadãos e entidades;

b) Componente empresarial do EqEA através do fabrico de produtos rurais típicos, do fomento de emprego local, da valorização de saberes leigos e como práticas sustentáveis de ordenamento de território (ex. criação de gado em modo biológico como medida simultânea anti-incêndios);

c) Reimplantação de mercados de proximidade, com produtos frescos de cidadãos locais, em áreas de “Reserva da Biosfera”;

d) Dinamização turística através da componente hoteleira (ex. albergue juvenil). Em dois concelhos cuja autarquia gere vários EqEA, o desenvolvimento local é o mote para envolver todo o território, EqEA e sua envolvente, conjugando a capacidade de atração para turismo rural, com critérios socioambientais numa área natural protegida e iniciativas modernas de comércio e de bem-estar.

No âmbito do objectivo sociocultural referido em segundo lugar, a valorização da cultura local (8 EqEA), cabem finalidades como: a) recuperação de património construído (ex. antigo moinho como centro de recursos ambientais; recuperação de uma antiga casa paroquial e de uma escola para outras finalidades; recuperação de uma embarcação tradicional com fins educativos e ambientais; restauração de casas tradicionais; b) recriação histórica de eventos e ofícios tradicionais (ex. Elaboração de pão ou queijo típico local; atividade apicultura junto de novos usuários); c) rentabilização museística, nomeadamente, de achados arqueológicos como espaços para divulgar valores históricos, mas também de arte contemporânea (ex. exposições de artistas locais); mostra de elementos etnográficos em um museu-EqEA focalizado na preservação da cultura popular em relação aos valores naturais).

Também na vertente sociocultural (5 EqEA) surge a inclusão social, através de exemplos, como seja: a) o uso atual de “casas do povo” na envolvente de um EqEA e do seu concelho gestor, como um centro de Asinoterapia para pessoas com capacidades reduzidas; b) uso da casa paroquial como refeitório social para idosos e como albergue para grupos, em fins-de-semana e férias; c) o espaço recuperado da escola funciona como centro de apoio escolar diário, com profissionais do EqEA, e outros colaboradores; d) contratação de pessoas que tinham ofícios tradicionais como guias em atividades sobre esses ofícios (ex. linho); e) várias iniciativas gratuitas, como tertúlias sobre saúde para os habitantes em parceria com centro de saúde local; aulas de inglês com conteúdo ambiental, para crianças; obras de teatro na aldeia representadas por crianças locais; f) jogos que visam o conhecimento de uma aldeia e a interação dos habitantes rurais com usuários, na maioria, de meios urbanos.

Confluindo os dois objetivos de valorização da cultura local e a inclusão social, apresenta-se a perspectiva do educador de um EqEA rural sobre a valorização de saberes leigos e da ruralidade em geral (excerto de G3).

(...) esa é a diferenza, o que vai do medio rural ao urbano urbanizase, un que ven do medio urbano ao medio rural non se ruraliza! Ese para min é o nosso gran obxectivo, é non separar o medio rural do medio urbano, é o de crear alianzas, ruralizar de novo. (...) de convivir coa terra, de alimentarnos sanamente e esta

xente facíao. (...). (O proxecto) é un acto de xustiza, porque o saber rural non aparece nos libros, nunca se valorou. Entón, para a persoa do pobo é una dose de autoestima. (...) O pobo escola é unha universidade rural (...) É revestir a categoría de catedrático a cada persoa do Pobo polo feito de ser una persoa maior que soubo, en función da realidade que tivo, saír adiante con moita cabeciña. G3

Os objetivos educativos e de investigación están presentes no territorio espanhol (3 EqEA), especificamente através de programas de investigação científica em áreas como a apicultura (pesquisa de técnicas com espécies autóctones de abelhas); na pesquisa em energias renováveis e apoio a instituições no seu desenvolvimento; e sobre biodiversidade marinha, no caso do EqEA móvel.

A criatividade e análise crítica são finalidades educativas referidas diretamente por dois EqEA. Um dos exemplos é o objectivo de um educador ao querer romper, de forma criativa, com percepções erróneas dos jovens, sobre a disseminação de energias renováveis (energia eólica como estruturas facilmente visíveis) aparentemente em maior presença frente às energias não renováveis (ex. central termoelétrica na Galiza passa despercebida na maioria da área do território).

Também foram indicados, por dois entrevistados, objetivos dos equipamentos relacionados com a gestão e conservação de recursos, nomeadamente na área da apicultura.

Uma ONG que gere um equipamento tem também o intuito explícito de exercer pressão política e social, nomeadamente sobre políticas de gestão florestal, sobre situações de abandono de resíduos ou outras. A interlocutora em causa avança que a crítica construtiva e pressão política procura, em coerência, ser posta em prática no EqEA (ex. viabilidade de energias renováveis através da instalação de tecnologias e de cursos sobre aproveitamento de recursos do próprio EqEA).

Como último objetivo educativo, a sensibilização cívica e para a saúde emergiu ao serem mencionados comportamentos inadequados de crianças e jovens que muitas vezes são modificados ao longo da estadia de vários dias no EqEA (com promoção de regras de convivência e espírito de colaboração).

4.2.1.2 Objetivos dos projetos educativos no Norte de Portugal

Na zona portuguesa a maioria dos entrevistados refere-se a elementos que têm como objetivo a inclusão social (7 em 12 EqEA), contando-se entre esses elementos: a) programas de integração de jovens e adulto sem risco, em atividades técnicas (ex. triagem de RSU) e, em outro EqEA, atividades com crianças institucionalizadas; b) envolvimento de pescadores artesanais na actividade de investigação de um EqEA e no espólio local; c) a oferta de actividades de lazer gratuitas, num parque urbano criado por um EqEA e as iniciativas de EA também gratuitas em vários EqEA como fator de inclusão; d) disponibilização de terrenos e apoio para hortas pedagógicas (ex. em escolas); hortas sociais (famílias carenciadas); hortas urbanas, numa zona industrial, para colaboradores de diferentes empresas; hortas urbanas num concelho semi-rural (município gestor de EqEA), com grande procura por moradores recentes em prédios; e) troca de sementes autóctones e de conhecimentos entre habitantes locais e os educadores de um EqEA rural.

Segue-se, em segundo lugar, a sensibilização cívica e para a saúde (6 EqEA) através de: a) consciencialização de princípios de respeito e de regras de convivência a incutir junto de grupos de crianças de meios mais desfavorecidos, em estâncias de vários dias, e sensibilização para hábitos alimentares saudáveis; b) consciencialização ambiental e “responsabilidade cívica” (NP9) através da transmissão de conhecimentos sobre a realidade envolvente, no sentido em que “não se pode proteger se não se conhece”, conforme excerto de

NP9:

Ao recebermos aqui diferentes públicos também nos alerta a nós para aquilo que existe fora do mosteiro, os problemas sociais a que nós temos de estar atentos. E às vezes pegar na questão ambiental e na questão do edifício para explorar esses temas e tentar incluir essas pessoas que às vezes são excluídas ou se sentem excluídas mesmo se estarem. NP9

c) outro EqEA procura divulgar opções domésticas ambientais que os cidadãos têm à sua disposição (ex. opções energéticas) considerando, o respetivo interlocutor, ser essa a função de “intervenção social” (NP12) do seu equipamento.

Foram cinco os equipamentos que têm o objectivo específico de investigação científica, em situações tais como: a) Pesquisa histórico-cultural sobre elementos construídos do espaço do EqEA (ex. antigas minas de água, com uma tese de mestrado sobre as mesmas); b) investigação sobre biodiversidade costeira, marinha e estuarina, funcionando o EqEA, em alguns casos, como extensão do Ensino Universitário; c) monitorização da água balnear, por um EqEA, como apoio às medidas camarárias; d) monitorização de espécies animais prioritárias na área protegida de um EqEA.

Também cinco interlocutores indicaram a valorização da cultura local, no âmbito de iniciativas como: a) Integração de saberes de pescadores artesanais na construção de conhecimento científico sobre recursos naturais fluviais; b) promoção do registo etnográfico de tradições pesqueiras e valorização de artes de pesca artesanais; c) recuperação de um antigo moinho de maré, com fins museísticos e demonstração de tradições ligadas a estuários; d) um EqEA com carácter de divulgação de ciência (na área energética e ecologia associada à cultura da seda) baseou a sua atuação e localização numa antiga central hidroelétrica e num antigo moinho com ligação à atividade da seda; e) um EqEA rural tem a finalidade de divulgar práticas agrícolas tradicionais e raças de animais autóctones.

A gestão e conservação de recursos foram referidas por quatro entrevistados através de finalidades de: a) manter e divulgar áreas protegidas locais; b) recuperar animais selvagens; c) receber espécies de avifauna recuperadas (EqEA incluído num espaço natural protegido); d) conservar espécies piscícolas autóctones.

O objetivo sociocultural de desenvolvimento local (3 EqEA) dá-se através de: a) promoção de produtos locais, com criação de um certificado de garantia de produto de pesca local; b) recuperação de antigas escolas primárias e outro património histórico para vertente hoteleira de um EqEA; c) contratação de ex-desempregados locais no serviço hoteleiro do mesmo EqEA; d) apoio financeiro e técnico a agricultores tradicionais com terrenos numa área protegida.

O objetivo educativo de aplicar a criatividade e análise crítica (1 EqEA) é concretizado através de exercícios de reinterpretação da realidade a partir da análise de obras de arte contemporâneas e da reflexão sobre contextos socioculturais próximos dos usuários.

4.2.1.3 Comparação entre os objetivos na Galiza e no Norte de Portugal

Após a descrição dos objetivos em cada território foi estabelecida a comparação entre territórios, sobre cada categoria encontrada (tabela 12).

Tabela 12 Comparação dos objetivos dos projetos educativos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Objetivos VS Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Objetivos de gestão e conservação de recursos	2	4
Objetivos educativos e de investigação		
Investigação científica	3	5
Sensibilização cívica e para a saúde	1	6
Criatividade e análise crítica	2	1
Objetivos socioculturais		
Inclusão social	5	7
Valorização da cultura local	8	5
Desenvolvimento local	9	3
Pressão política e social	1	0

Na tabela 12 visualizam-se semelhanças entre os dois territórios, relativamente à maioria das categorias, com exceção das seguintes situações: no Norte de Portugal são os objetivos da sensibilização cívica e para a saúde e o da inclusão social que se destaca largamente, enquanto na Galiza mais o desenvolvimento local e a valorização da cultura local (embora proporcionalmente este último objectivo esteja em metade dos EqEA de cada região).

Este resultado indicia, numa primeira análise, uma maior tendência dos EqEA galegos para objetivos mais comprometidos na mudança social do seu entorno imediato, relativamente ao lado português que se fixa mais no nível da sensibilização de comportamentos e transmissão de conhecimentos em questões de conservação da natureza (caráter biofísico), de gestão ambiental e de saúde. No entanto, face à maioria dos centros portugueses trabalharem a inclusão social (inclusão de grupos desfavorecidos, sobretudo nas cidades) o resultado revela, em alguns casos, a prática de perspectivas de EA com uma matriz sociocrítica.

Nesta sequência, a situação da maioria dos EqEA do norte de Portugal vai, apenas em parte, de encontro à opinião da especialista portuguesa ESPP2 que considera não terem havido grandes mudanças de um enfoque conservacionista/naturalista para mais sociocrítico. Sobre a perspectiva naturalista e falta de uma visão integrada da EA em Portugal, a mesma especialista avança com o exemplo da dificuldade das instituições universitárias em articularem atividades com municípios (entidades gestoras de muitos EqEA) que conjugam valores naturais (ex. floresta) com valores históricos (ex. arqueologia) devido à falta de diálogo entre departamentos e à perceção de que uma acção de EA deve obrigatoriamente ser da responsabilidade do pelouro do Ambiente.

Apesar de a amostra galega enfatizar a vertente cultural local, segundo o especialista ESPE3, no panorama espanhol em geral, os equipamentos continuam, a ser estruturas para se dar a conhecer uma determinada área, assim como, para se sensibilizar e proporcionar uma experiência agradável. E refere-se, por contraste, a centros da América do Sul, que têm potencialidades e tradição de trabalho de desenvolvimento local, de reforço social e capacitação muito mais relevantes.

Face à situação atual de crise generalizada e como estratégia de resposta, este especialista apela à necessidade de se encontrarem novos objetivos para os equipamentos, falando de “refundarlos, (...) resituarlos en el espacio y en el tiempo” (ESPE3). E aprofunda que os EqEA devem evoluir desde a descrição de valores, espaços e paisagens, até à abordagem de problemas da área, mostrando perceções distintas desses problemas. Assim, o enfoque seria mais em objetivos de gestão, de visualizar a educação ambiental como um recurso e os EqEA como um instrumento efetivo de gestão, conforme é apresentado no excerto abaixo:

(...) porque cando intentas resolver un problema tamén tes que entender os valores; se non, non resolves o problema (...) no chegas a percibir o espazo como un espazo problematizante que o é (...). ESPE3

Verifica-se então há uma opinião unânime de investigadores em EA de que a prática de uma EA sociocrítica deve ser uma das preocupações destes recursos não formais, em geral, nomeadamente através de objetivos concretos de desenvolvimento de projetos de intervenção socioambientais localmente.

4.2.2 Temas dos projetos educativos

Quanto aos temas incluídos nos projetos educativos do Eixo Atlântico, foi referida uma multiplicidade de áreas, sendo umas marcadamente de carácter biofísico (ex. sobre biodiversidade marinha); outras de carácter misto, biofísico e sociocultural, com a ligação entre recursos naturais e intervenção humana (ex. agricultura, consumo e alimentação); outras terceiras de carácter sociocultural e histórico (ex. património imaterial; arqueologia); sendo importante salvaguardar que as fronteiras entre estas categorias são ténues e flexíveis. Surge ainda uma quarta divisão que relativa exclusivamente a ferramentas e temas técnicos ao serviço da educação ambiental.

4.2.2.1 Temas na Galiza

A temática mais trabalhada nos EqEA galegos é, segundo os entrevistados, o património construído e a construção sustentável (9 em 17 EqEA); incluindo a arquitetura bioclimática e a bioconstrução; recuperação de núcleos e casas tradicionais galegas e de moinhos; arquitectura popular do mar; património eclesiástico e relação com a história local; paisagem(minifúndio; percepções de fatores socioculturais sobre alterações da paisagem).

A temática de carácter sociocultural, atividades e produtos tradicionais, património imaterial (7EqEA), abrange a recuperação de ofícios como a cestaria, a confeção de queijo típico e de pão, a tosquia de ovelhas e o trabalho da lã, do linho e a confecção de tintos naturais (figura 15).



Figura 15 Atividade sobre o tema da tecelagem tradicional

A biodiversidade, memórias e ameaças (7 EqEA) reúne aspetos como seja a biodiversidade em zonas de proteção natural e sua ligação a fatores culturais a superstição, no caso da avifauna, anfíbios e répteis; micologia; algas; charcos e sua importância; identificação de plantas medicinais e aplicações, entre outros subtemas.

A categoria de agricultura, pecuária e permacultura (7 EqEA), aparece com cursos em agricultura (incluindo árvores frutais e cursos de poda) e pecuária em modo biológico (incluindo raças autóctones como o porco celta) para profissionais e público em geral; assim como a manutenção de hortas pedagógicas.

O tema da água (6 EqEA) inclui os seus usos atuais e tradicionais, integrando aspetos como a água fluvial, uso de moinhos de água; qualidade da água de ribeiros ou lagoas; gestão sustentável dos recursos hídricos; sistemas naturais de tratamento de águas residuais.

Cinco responsáveis de EqEA indicaram o trabalho sobre a energia – tecnologias novas e tradicionais, cobrindo áreas como as fontes de energia não renováveis e renováveis; tecnologias tradicionais e modernas de energia; balanços e eficiência energética; “ilhas” energéticas.

Sobre o consumo, resíduos e alimentação também se pronunciaram cinco entrevistados, em temáticas de reutilização, reciclagem e outras estratégias gestão de RSU; opções de consumo ambiental e socialmente responsáveis e pegada ecológica; consumo de alimentos saudáveis.

Sobre a floresta e recursos afins (4 EqEA), são abordados assuntos como a gestão florestal sustentável; a importância da floresta na Galiza; espécies autóctones de parques naturais próximos de EqEA; conceito de bosque comestível, entre outros.

A categoria da apicultura e suas aplicações (4 EqEA) é focada nas questões de técnicas modernas de apicultura; diversidade de produtos da apicultura e aplicações terapêuticas; morfologia e ecologia das abelhas; importância histórica das abelhas e ameaças atuais.

Segue-se o tema da biodiversidade marinha (3 EqEA) que abrange os itens de aves e mamíferos marinhos; cetáceos; assim como, as reservas protegidas marinhas e ecossistemas costeiros e ameaças à biodiversidade.

O tema sociocultural da História e arqueologia (3EqEA) centra-se em achados castrejos e romanos; evolução da domesticação de animais na Galiza; alusão a várias épocas desde a pré-história passando pela época medieval e sua ligação.

No âmbito da categoria de ferramentas para a educação ambiental, surge o inglês com conteúdo ambiental (3 EqEA) que abrange desde jogos até programas de uma semana com cursos desta língua.

Na temática de clima e astronomia (2 EqEA) um equipamento possui uma central de meteorologia usada como recurso pedagógico (gráficos de medições) usado em campos de férias.

A pesca, ordenamento costeiro e tradições (2 EqEA) são abordados através de visitas às estruturas de cultivo tradicional de mexilhão; e atividades relacionadas com a gestão dos recursos marinhos e, em especial, nas áreas marinhas protegidas.

O tema de gestão ambiental e turismo foi directamente referida por um educador, em concreto sobre práticas ambientais do sector hoteleiro e turístico, e sobre gestão de espaços protegidos.

Como ferramenta que pode estar ao serviço da EA, a fotografia da natureza (1EqEA) surge em actividades de captação de imagens na natureza e na revelação tradicional das fotografias, por grupos escolares, no laboratório do próprio EqEA.

Surge ainda o tema conceitos e práticas de EA (1 EqEA) com cursos introdutórios ou avançados em várias áreas dentro da EA, como por exemplo, na temática da EA para pessoas com necessidades educativas especiais; sobre processos de avaliação de projetos de EA ou na reflexão sobre o papel equipamentos de EA.

4.2.2.2 Temas no Norte de Portugal

No território português a temática mais trabalhada foi identificada com a categoria biodiversidade, memórias e ameaças (10 em 12 EqEA) e, em concreto, sobre equilíbrio de cadeias alimentares; pirilampos e morcegos e memórias antigas; castores e história ligada à toponímia de rio; biodiversidade dentro da área de EqEA (ex. aves, os répteis, anfíbios); micologia, papel dos fungos no equilíbrio das florestas e mitose lendas associados aos cogumelos; espécies exóticas e impactos; avifauna; fauna de estuários; ecologia e cultura associada aos bichos-da-seda.

A categoria agricultura, pecuária e permacultura surge em segundo lugar (9 EqEA), através de práticas em modo biológico e de saberes e variedades hortícolas tradicionais. No âmbito da permacultura os EqEA recorrem à reutilização de resíduos e cruzam o conhecimento e perceção da natureza com o auto-conhecimento e relações interpessoais; diversas atividades ligadas a hortas urbanas e comunitárias; raças autóctones pecuárias autóctones; gado equestre e asinino.

No que respeita à água - usos atuais e tradicionais (7 EqEA), este tema versa sobre o ciclo geológico da água; qualidade da água de rios; estuários e mar; antigas minas de água; aquedutos como forma sustentável tradicional de transportar a água; estações de tratamento de águas; abastecimento de água doméstica e consumos.

Para além da compostagem, outras áreas de resíduos, questões de consumo e alimentação (7 EqEA) foram agrupadas, como seja, as dietas saudáveis a partir dos produtos alimentares resultantes das hortas biológicas; a questão e hábitos de consumo e prevenção de resíduos, para além da reutilização e da multimaterial de RSU para a reciclagem.

As atividades e produtos tradicionais, património imaterial (6 EqEA) abrangem a utilização tradicional de produtos da floresta para usos culinários e medicinais, como os frutos silvestres, agulhas de pinheiro para xarope; fabrico tradicional do pão; trabalho do linho; seda; desfolhada; confeção artesanal de cerveja; confecção de sabonetes artesanais e outros produtos de higiene.

Cinco dos 12 EqEA abordam o tema da energia – tecnologias novas e tradicionais, nomeadamente sobre energias renováveis (ex. fornos solares); centrais hidroelétricas; energia das marés e usos antigos dos moinhos de maré (figura 16).



Figura 16 Tema da energia abordado através de um moinho de maré

Em quatro EqEA um dos temas-chave é a pesca, ordenamento costeiro e tradições, mais concretamente a pesca tradicional e comunidades piscatórias, a questão da pressão urbanística sobre as margens fluviais; erosão costeira incluindo estruturas como quebra-mar; pressão humana sobre os recursos marinhos; os tipos de embarcações típicas; artes de pesca; poluição e lixo marinho.

A mobilidade urbana, ruído e ar também são trabalhados em quatro centros, com ligação ao ordenamento do território.

No que respeita à biodiversidade marinha (3 EqEA) surgem itens como ecossistemas costeiros e marinhos; dinâmicas e biodiversidade das dunas; avifauna litoral; biodiversidade e aplicações das algas.

No âmbito do tema floresta e recursos afins (3 EqEA) são trabalhadas as questões de espécies florestais exóticas e invasoras; incêndios florestais, causas; avifauna de habitats florestais.

Em dois EqEA, foi referido o património construído e construção sustentável, com ênfase nos edifícios antigos e cultura associada, incluindo casas rurais, monumentos eclesiásticos e moinhos.

Na área da história e arqueologia (2 EqEA) situam-se temas como achados arqueológicos numa das áreas geridas pelo EqEA; recreações relacionados com figuras históricos como o S.

Martinho; as invasões francesas associadas ao terreno atual de um EqEA.

O tema clima e astronomia (2 EqEA) são também abordados, sendo o clima trabalho na perspectiva das alterações globais.

Houve ainda um interlocutor que falou da apicultura e aplicações; outro que referiu a gestão ambiental e turismo (diagnósticos ambientais em escolas) e outro interlocutor enquadrou a fotografia da natureza, na vertente de fotografia subaquática.

4.2.2.3 Comparação entre os temas na Galiza e no Norte de Portugal

As frequências contabilizadas de temas e subtemas são a seguir comparadas entre as duas regiões transfronteiriças (tabela 13).

Tabela 13 Comparação de temas dos projetos educativos entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Temas vs Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Agricultura, pecuária e permacultura (hortas urbanas)	7	9
Atividades e produtos tradicionais, património imaterial	7	6
Pesca, ordenamento costeiro e tradições	2	4
Energia - tecnologias novas e tradicionais	5	5
Água - usos atuais e tradicionais	6	7
Consumo, resíduos e alimentação	5	7
Património construído e construção sustentável	9	2
História e Arqueologia	3	2
Floresta e recursos afins	4	3
Apicultura e aplicações	4	1
Gestão ambiental e turismo	1	1
Mobilidade urbana, ruído e ar	0	4
Clima e Astronomia	2	2
Biodiversidade		
Biodiversidade marinha	3	3
Biodiversidade, memórias e ameaças	7	10
Ferramentas técnicas para EA		
Inglês com conteúdo ambiental	3	0
Fotografia da natureza	1	1
Conceitos e práticas de EA	1	0

Entre os EqEA portugueses e Galegos não existem discrepâncias elevadas em relação aos temas mais referidos (tabela 13) - agricultura, pecuária e permacultura (hortas urbanas); Atividades e produtos tradicionais, património imaterial; biodiversidade, memórias e ameaças. Estes resultados indicam que existe uma perceção semelhante entre as duas regiões sobre os assuntos que consideram pertinentes no seu contexto. Simultaneamente, parece existir uma tendência atual ou “moda” de temáticas de educação ambiental que determina um percurso comum (ex. temas de conservação e atividades da cultura rural tradicional e contemporânea, a permacultura).

Salienta-se apenas, como diferença, o património construído e construção sustentável que foi maioritariamente referido por EqEA galegos, como tema cultural trabalhado. Portanto, outros temas socioculturais como a gestão ambiental e turismo, artes, história, cultura pesqueira, e o próprio debate de práticas de EA ocupam uma minoria de equipamentos e educadores associados.

Como obstáculos a uma abordagem mais holística dos assuntos, a especialista ESPP2 considera ainda haver um fraco cruzamento entre temas. Justifica pelo facto de a mensagem da EA se ter mantido, há décadas, com contornos conservacionistas e num discurso “um

bocado missionário e negro. (...) tudo era um desastre”. Faz transparecer também a importância da interdisciplinaridade: (...) cada vez mais acho que para vender a mensagem ambiental tens mesmo de entrar por outras áreas” (ESPP2). Através de temas como as artes e cultura e de abordagens positivas pode-se chegar, segundo ESPP2, a temas de caráter biofísico e promover uma noção de conjunto sobre a realidade e sua complexidade.

No lado galego, ESPE4 critica a prática de alguns centros exclusivamente com temáticas de cultura tradicional (ex. demonstração e interpretação do artesanato) sem que essa realidade seja aproveitada como mote para uma efetiva EA e um questionamento das formas de vida humana atuais ou dos impactos e soluções no território. Faltará então dar um passo mais à frente porque, como se consta no excerto de ESPE4, é mais fácil tratar temas que não sejam controversos.

(...) resulta mais fácil dirixir una xente e non meterme en problemas, soamente facer a parte linda do que formular cuestións á xente sobre o seu consumo, sobre alternativas. ESPE4

Sobre esta questão, ESPP1 considera que, em Portugal, ainda persistem temas naturalistas, em consonância com a categoria dominante da biodiversidade; e até recentemente, temas de gestão de resíduos. Este facto verifica-se pois, por um lado, sempre houve o “bichismo” da conservação da natureza por serem temáticas mais fáceis de abordar e politicamente menos comprometidas; e por outro, a EA que se fazia inicialmente e que partia de autarquias estava essencialmente voltada para a recolha seletiva de resíduos para fomentar o uso dos ecopontos pela população.

4.2.3 Tipologias de usuários dos equipamentos

Na análise das tipologias de usuários encontrou-se uma diversidade de grupos: famílias; grupos profissionais; pessoas com necessidades educativas especiais; pais e funcionários de escolas; grupos seniores; adultos e jovens a título individual; alunos de todos os níveis de ensino incluindo o universitário; jovens institucionalizados; associações e diversas empresas.

4.2.3.1 Usuários na Galiza

A maioria dos equipamentos realiza atividades com alunos, principalmente do Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo (11 em 17 EqEA), tanto de escolas públicas (centros educativos – Galiza), como com colégios (privados ou concertados¹), havendo amiúde acordos de visitas anuais com escolas e agrupamentos do concelho onde está inserido o equipamento.

Em segundo lugar, foram referidos como visitantes associações diversas (5 EqEA) associações de pais; associações de donas de casa; associações ambientalistas e outras; grupos de professores.

A visita aos equipamentos por famílias (5 EqEA) acontece geralmente aos fins-de-semana. Na sua maioria são atividades de algumas horas, no entanto, há um equipamento que tem alojamento e atividades rurais durante dois ou três dias, conjugando também a componente turística. As famílias vêm tanto do concelho do EqEA como de outras áreas geográficas da Galiza.

Cinco entrevistados informam que têm, nos seus centros, a visita de grupos profissionais de vária natureza: grupos profissionais da área do ambiente e meio rural; grupos de

¹ No sistema escolar espanhol, os centros concertados são escolas de titularidade privada que são financiadas pelo Estado para dar resposta a necessidades de escolarização obrigatória que a rede escolar pública não pode atender.

agricultores e apicultores; proprietários de explorações pecuárias; gestores de áreas protegidas, técnicos municipais, agentes turísticos. Dentro do grupo dos apicultores um director sente necessidade de fazer uma discriminação positiva de género uma vez que muitas apicultoras efectivas são inibidas pelos maridos de frequentarem cursos (ver excerto G16).

Cando realizamos unha actividade (...) resulta que o 90% son homes. (...) poñen o nome delas por conveniencia. (...) e dígolles: “O que non entendo é que sodes vós os que vindes a recibir a formación e despois resulta que son elas mellores apicultoras sen vir aos cursiños do que vós, o que pasa aí? Entón se en vez de vós viñeran elas, entón o progreso aínda sería moito mellor”. (...) e entón temos que ter una discriminación activa, positiva. G16

Os grupos seniores (4 EqEA) incluem reformados que visitam os equipamentos com propósitos educativo-turísticos e de instituições de apoio a idosos.

As visitas por adultos e jovens a título individual foram mencionadas por quatro interlocutores, encontrando-se nesta categoria jovens que visitam o EqEA nas férias e, diariamente, como um espaço de tempo livre, assim como adultos que frequentam tertúlias ao final da tarde; que visitam um barco com funções de EqEA ou ainda cursos de formação aos fins-de-semana.

Os alunos do Ensino Secundário (3 EqEA) ocorrem aos equipamentos para várias temáticas, como a agricultura e pecuária. Uma das pessoas entrevistadas comenta que as visitas para conhecer melhor os animais típicos de uma quinta não são apenas adequadas a crianças mas também a jovens de meios urbanos, não só pelo entusiasmo que demonstram, como também pela necessidade de colmatar a falta de conhecimentos sobre a vida rural e os animais.

Também três entrevistados referiram-se a alunos do ensino Universitário, da área das Ciências Ambientais, que fazem atividades de vários dias em regime de internato, ligadas a área protegidas e espaços rurais. Também se encontram estudantes de Biologia e ciências afins, em atividades de longa duração, sobre o meio marinho, a bordo do barco-EqEA móvel e em várias ilhas da Galiza.

As pessoas com necessidades educativas especiais foram referidas por dois responsáveis de EqEA, pelas actividades que fazem como a Asinoterapia.

Em último lugar, aparece destacado por um entrevistado a presença de pais e funcionários das escolas, em especial associações de pais que valorizam continuamente o trabalho do respectivo equipamento.

4.2.3.2 Usuários no Norte de Portugal

No Norte de Portugal quase todos os entrevistados indicam haver atividades para alunos do Ensino Pré-escolar e Básico (9 em 12 EqEA). Este nível de ensino participa, tanto em eventos ambientais pontuais de larga escala, como em atividades mais aprofundadas e com pequenos grupos.

As famílias (8 EqEA) ocorrem aos fins-de-semana e nas férias (das crianças). Um dos entrevistados refere que as famílias chegam a ser 60% do conjunto dos seus usuários; outro entrevistado partilha que se geram momentos de convívio familiar, além da vantagem de crianças e pais aprenderem e se poderem sensibilizar para questões ambientais. Em vários casos são os filhos que mostram aos pais o EqEA “descobriram” aquando da visita com a turma.

Os grupos seniores (7 EqEA), por seu turno, são oriundos de universidades sénior, de centros de dia e lares, assim como de agências de turismo sénior.

De entre os grupos profissionais (5 EqEA) encontram-se técnicos de câmaras municipais e juntas de freguesias que procuram os equipamentos em vários temas de gestão ambiental; e também se encontram colaboradores de empresas. Somam ainda atividades de formação para pessoas ligadas a centros de ocupação de tempos livres (ATL) e para professores, como formação contínua em Ciências Naturais (certificada pelo Centro de Formação Contínua de Professores).

Segue-se o grupo de alunos do ensino secundário (4 EqEA), com atividades regulares nos EqEA, assim como através de estágios de cursos profissionais; em de clubes de ciência e na participação em eventos (na logística e na apresentação de trabalhos em seminários).

As pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas com deficiências motoras (3 EqEA) realizam atividades práticas e sempre que possível, no seio da natureza. Por intermédio de associações de pais um equipamento criou atividades específicas para adultos e jovens com deficiência mental, justificando a respectiva coordenadora existem lacunas nestas camadas etárias dada a maioria das iniciativas serem dirigidas apenas a crianças.

Os adultos a título individual e jovens em contexto não escolar também visitam os equipamentos (3 EqEA), funcionando como centros de atividades de tempo livre (ATL) com temáticas ambientais para crianças e jovens; funcionando com visitas para adultos a exposições temporárias em EqEA fixos ou móveis (ex. *stand* temático); e através da frequência semanal de “cafés de ciência”.

Em dois centros foi realçado o grupo de usuários de pais e funcionários das escolas, através de: visitas a EqEA (ex. sobre gestão de resíduos) e em ações de formação integradas em reuniões de pais, em que os educadores se deslocam às escolas.

A participação por alunos do Ensino Universitário (2 EqEA) foi mencionada em duas vertentes: Aulas experimentais e de campo (licenciaturas como Ecologia Marinha e Tecnologia das Pescas) em um EqEA litoral; e na participação dos alunos como estagiários.

Os grupos de jovens institucionalizados (2 EqEA) realizam também atividades regulares e participam em projetos de intervenção social através de instituições de acolhimento e centros educativos em regime de detenção.

A categoria de associações diversas (1 EqEA) aparece com associações de defesa do ambiente e de professores.

4.2.3.3 Comparação entre as tipologias de usuários na Galiza e no Norte de Portugal

A seguir apresenta-se a análise comparativa das tipologias de usuários que frequentam os equipamentos do Eixo Atlântico (tabela 14).

Tabela 14 Comparação de tipos de usuários entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Usuários VS. Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Associações diversas	5	1
Famílias	5	8
Grupos profissionais	5	5
Pessoas com necessidades educativas especiais	2	3
Pais e funcionários das escolas	1	2
Grupos seniores	4	7
Adultos e jovens a título individual	4	3
Alunos		
Alunos do Ensino Secundário	3	4
Alunos do Ensino Universitário	3	2
Ensino Pré-escolar e Básico	11	9
Jovens institucionalizados	0	2

As tipologias de usuários não se diferenciam largamente entre as duas regiões, sendo na sua maioria crianças e jovens - alunos do Ensino Pré-escolar e Básico. Os Grupos sénior e as Famílias tiveram um destaque ligeiramente maior no território português, enquanto na Galiza as associações estão em vantagem. Este último resultado indicia, no lado galego, uma valorização recíproca e cooperação entre as associações (profissionais e não governamentais) e os equipamentos, enquanto no lado português parece favorecer-se mais a vertente intergeracional (famílias).

Verifica-se, por outro lado, que a aposta da EA realizada nos EqEA é escassa entre o público adulto relativamente ao público infantil, nomeadamente entre colaboradores de empresas, adultos a título individual, decisores de instituições e líderes de processos de gestão ambiental que, à partida, têm mais poder para mudanças pró-ambientais.

Sobre o público adulto, o especialista espanhol ESPE2 reconhece que, até ao momento da crise económica generalizada, muitos equipamentos tinham ampliado os seus programas a outros públicos, para além do escolar como seja, o público profissional e usuários séniores, tal como aparece, num grau baixo/médio, neste estudo. ESPE3 lembra, por seu turno, a tendência, nos últimos anos em Espanha, de alargamento para um público de turismo rural (ex. famílias) tendência essa, contudo, que também tem definhado com os constrangimentos económicos. No lado português, ESPP2 indica o desafio que vários centros urbanos sentem em se voltarem para públicos de empresas. Refere especificamente os filhos de colaboradores através de actividades em estâncias de férias, no sentido de angariarem usuários. Neste ponto, é de salientar que o pensamento vai, mais uma vez, para o público jovem e não tanto adulto, o que também está de acordo com a tendência da globalidade da amostra do presente estudo.

Relativamente ao envolvimento do público jovem (ex. Alunos do Ensino Secundário e jovens a título individual) os dados vão de encontro à opinião de ESPP1 de que existe um baixo nível de participação, lembrando que o ambientalismo nas escolas ainda é um “ambientalismo magro, não se vai a fundo (...)” (ESPP1). Isto é, apesar de os jovens estarem mais preocupados com as questões ambientais do que há uns anos, a “sociedade de consumo é mais forte e portanto puxa-os noutro sentido” (ESPP1).

4.2.4 Atividades dos projetos educativos

O leque de metodologias pedagógicas identificadas como sendo usadas nos EqEA do Eixo Atlântico é bastante alargado e inclui actividades de algumas até estâncias de férias e fins-de-semana. Assim, nos discursos dos interlocutores são mencionadas desde oficinas, cursos temáticos e visitas temáticas até metodologias mais lúdico-pedagógicas e físicas como os jogos tradicionais ou de conhecimentos; actividades de bem-estar e de cariz artístico, como se descreve a seguir.

4.2.4.1 Atividades na Galiza

De entre as atividades mais referidas nos equipamentos galegos encontram-se as oficinas/cursos temáticos (13 em 17 EqEA), não só em áreas técnicas e das Ciências Naturais, como também em áreas da Educação e Apoio social.

As visitas temáticas (11 em 17 EqEA) abrangem as visitas guiadas aos elementos principais expostos no interior dos equipamentos (ex. conteúdos de biodiversidade); acervos do EqEA com valor etnográfico; assim como visitas a espaços com interesse histórico-cultural (ex. fábrica de cerveja artesanal; edifícios históricos ou achados arqueológicos) ou interesse natural (ex. rotas interpretadas em parques naturais), na envolvente dos EqEA.

A categoria de jogos pedagógicos e tradicionais (8 EqEA) concretiza-se em atividades como jogos de orientação com pistas e perguntas a pessoas da localidade; jogos de conhecimentos e de capacidades com materiais reutilizados; jogos tradicionais gerais (figura 17).



Figura 17 Atividade de jogos populares

Nas atividades artísticas (8 EqEA), enquadra-se o teatro (ex. de sombras sob temáticas ambientais; marionetas com materiais reutilizados); as danças tradicionais galegas e música popular; artes plásticas (estampagem com motivos de biodiversidade, murais sobre colmeias com desenhos de crianças). A “hora do conto” inclui elementos naturais (ex. percurso pedestre conjugado com lendas de mouras) e inclui temas de ameaças (ex. incêndios). Na área da música um EqEA rural desenvolve sessões de formação musical ao ar livre em parceria com uma escola de música. Um EqEA móvel (embarcação), por seu turno, aproveita as suas instalações para promover repertório musical relacionado com o património costeiro (ver excerto de G15).

(...) faciamos aqui estadias de músicas populares (Barco – EqEA), sobre o xenerar una nota, e despois evoluir para o que era una sanfona, (...) gaita, do punto de vista científico, cultural. Entón, se me falan dunha gaita asi aislada pareceume unha exposición folclórica, e iso a nós non nos interesaba. Interésanos que incorporen nos criterios musicais, como hai a tradición da música do mar. G15

As estâncias de férias e fins-de-semana (8EqEA) praticam-se em equipamentos que têm alojamento e permitem aprofundar temáticas conjugando diversos tipos de atividade (ex. visita a uma área protegida seguida de sessão teórico-prática sobre essa zona para consolidação de conhecimentos. Também há casos de atividades ambientais mas na língua inglesa; para além da prática de alguns ofícios rurais tradicionais. Uma das entrevistadas valoriza a existência de um “fio condutor” temático ao longo da estância (ex. “viagem” de jovens numa “máquina do tempo”, em que cada dia corresponde a uma época desde a pré-história, com atividades relacionadas com a evolução da alimentação, e relação do ser humano com os animais). No caso do EqEA-barco, há um programa sobre alterações climáticas a bordo, como prémio de um concurso escolar da Região Autónoma. Salienta-se ainda campos de trabalho dos 18 aos 30 anos, que já permitiram a construção de um sistema de tratamento de águas por lagunagem, num EqEA rural.

As saídas de campo (7 EqEA) são tipicamente relacionadas com a área das Ciências Naturais mas também estão aqui incluídas actividades práticas no exterior, ligadas à agricultura, havendo vários casos de articulação com o programa curricular escolar em áreas como a matemática. Incluem-se atividade de recolha e observação de sementes; sobre espécies de árvores; tarefas rurais como agricultura e ofícios com animais; os jovens simulam a vida dos apicultores deslocando-se às colmeias; monitorização da qualidade de água de um ribeiro, charco ou rio.

A gastronomia (6 EqEA) como complemento cultural e/ou pedagógico acontece através

de degustações de mel (ex. para crianças que o experimentam pela primeira vez); preparação de menus típicos a partir de produtos da horta; celebração do Magusto; sessão de degustação de mexilhões num equipamento móvel (barco), ao longo de uma visita interpretativa desta actividade costeira.

Seguem-se os congressos e debates (6 EqEA) como seja as jornadas de apicultura com oficinas para jovens, para técnicos e público em geral; jornadas sobre voluntariado, da saúde; gestão de resíduos, áreas protegidas; poluição marinha, entre outras. Destacam-se também as Jornadas Castrejas, com visitas a castros; jogos para escolas e sessões científicas para o público em geral e famílias. As várias edições resultaram, nomeadamente, no facto de três jovens, frequentadores assíduos deste evento desde crianças, terem optado pela licenciatura em História.

As atividades de bem-estar e desporto (1 EqEA) dizem respeito a iniciativas ligadas ao turismo rural como os passeios com burros e cavalos.

Relacionado com o laboratório, um EqEA tem atividades de observação com recurso a microscópio; também usa um laboratório de fotografia e possui equipamento técnico de medição meteorológica.

Quanto a exposições itinerantes, um EqEA móvel (barco) tem levado as suas exposições sobre reservas marinhas e sobre cetáceos pelas povoações da Galiza.

4.2.4.2 Atividades no Norte de Portugal

No território português, as visitas temáticas e os jogos pedagógicos e tradicionais foram os dois tipos de atividades mencionados por um maior número de entrevistados (7 em 12 EqEA, respetivamente).

As visitas temáticas acontecem, no espaço dos EqEA, a sítios com interesse natural (ex. áreas florestais protegidas; praias e dunas). Também existem visitas guiadas sobre compostagem doméstica, sobre hortas biológicas; sobre produção pecuária biológica e raças autóctones; visitas a instalações industriais de tratamento de resíduos e água. A embarcação de um EqEA fluvial passa várias por comunidades piscatórias e aborda, entre outras questões, a pressão urbana sobre as margens.

Os jogos pedagógicos e tradicionais existem para todos os níveis de ensino adaptando-os a conteúdos ambientais como a permacultura ou cadeias alimentares, seja jogos em sala ou de exterior. Também são disponibilizados jogos pedagógicos na internet como complemento das temáticas abordadas nos EqEA, sendo o jogo, de acordo com o excerto de NP10, uma metodologia pedagógica que se deve privilegiar.

(...)apesar de haver muito essa questão da tecnologia, a questão dos jogos, que é uma coisa muito simples, acaba sempre por ser uma excelente ferramenta na área da educação ambiental. Para mim continua a ser o que eles (alunos) valorizam mais. Nós temos alguns jogos (...) em que trabalham em equipa e isso acaba por ser uma componente essencial na questão da educação ambiental. NP10

As oficinas e cursos temáticos (6 EqEA) acontecem acerca de diversas temáticas e existem na forma de ações de formação creditadas para professores; de oficinas curtas para o público em geral; oficinas para famílias, até cursos para pais, funcionários de escolas e outros grupos como empresas e juntas de freguesia.

As atividades artísticas (6 EqEA) conjugam temáticas biofísicas e culturais abrangendo a área do teatro, incluindo de sombras e marionetas; danças incluindo as tradicionais portuguesas relacionadas com biodiversidade; música, em EqEA com valores históricos e, noutro caso, criando letras de músicas relacionadas com a permacultura; concertos de

concertinas e outros instrumentos tradicionais por músicos locais; sessões de “contadores de histórias”, para idosos, sobre ofícios rurais; profissões e, em outro EqEA, histórias sobre o mar, biodiversidade e suas ameaças; artes plásticas, através de desenhos de crianças sobre elementos ambientais da sua escola entre outras atividades.

Seis interlocutores salientaram a realização de congressos e debates que incluem “conversas de fim de tarde”, “cafés de ciência” e palestras informais (relacionadas com exposições temporárias) como plataformas de diálogo entre cientistas ou especialistas em ambiente e a população; seminários (ex. Semana Europeia de Prevenção de Resíduos; Simpósio Ibérico sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Minho).

As atividades de laboratório ou com aquários (5 EqEA) são, em alguns casos, realizadas por empresas de divulgação de ciência mas, na maior parte, os próprios educadores criam protocolos laboratoriais, em temáticas como seja a erosão costeira. As experiências em EqEA costeiros e fluviais são complementadas com observação de espécimes em aquários (figura 18).

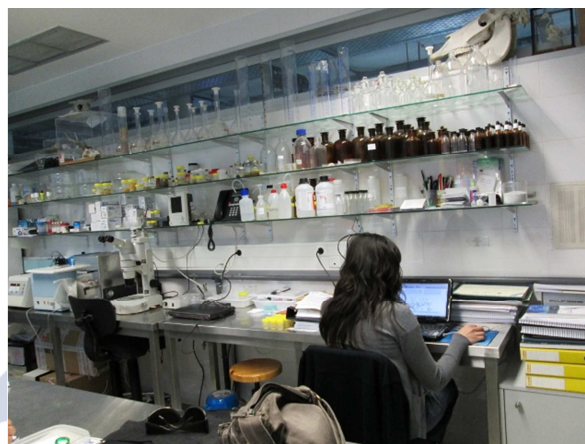


Figura 18 Laboratório de apoio à investigação e às atividades educativas

Os eventos de longa duração de estâncias de férias de fins-de-semana (5 EqEA) reúnem várias das actividades categorizadas neste item, existindo algumas complementadas por empresas de lazer, como seja, a dança associada à biodiversidade; desporto em áreas naturais; atividades rurais com animais ou atividades equestres.

Quanto às atividades de bem-estar e desporto (4 EqEA) estas aparecem como complemento da educação ambiental, em formato de aulas gratuitas, em espaços naturais, de ginástica, práticas de tai-chi e yoga para famílias e crianças, para além de percursos pedestres assinalados; de passeios equestres; passeios de charrete e afins.

No âmbito das exposições itinerantes (3 EqEA), são elaborados e expostos painéis móveis sobre diferentes temas e depois são requisitados por instituições de diverso tipo (escolas; associações; outros EqEA). O *stand* móvel de outro EqEA visita periodicamente escolas e povoações dispersas. No caso de um projeto de uma bacia hidrográfica transfronteiriça, foi concebida uma exposição itinerante para circular em ambos os lados da fronteira.

A gastronomia está presente como atividade turístico-pedagógica (3 EqEA) em temas, nomeadamente, da biodiversidade das florestas (ex. sobremesas com frutos silvestres) cozinhadas num forno solar. Em outro caso, realizou-se sessões de culinária utilizando algas, como forma divulgação da sua biodiversidade e importância.

As saídas de campo (3 EqEA) ocorrem em ecossistemas como praias rochosas, com recolha de espécimes; a espaços florestais protegidos e trechos de rio, com fichas de campo sobre aspectos biofísicos e culturais, utilizando, uma das educadoras o princípio de “inquire based learning” (NP8). A par com o “trabalho de campo” científico, também se inclui saídas regulares a hortas para atividades de agricultura biológica e para trabalhos tradicionais do mundo rural.

Os concursos e celebração de datas ambientais (3 EqEA) são mais comuns junto do público jovem, assinalando-se efemérides como a Semana Europeia de Prevenção de

Resíduos, a Semana da Ciência e Tecnologia, para além de dias relevantes, como o Dia Mundial do Ambiente, ou o Dia Europeu da Floresta.

4.2.4.3 Comparação entre as atividades na Galiza e no Norte de Portugal

As frequências de cada categoria de atividades foram a seguir comparadas relativamente aos equipamentos da Galiza e do Norte de Portugal (tabela 15).

Tabela 15 Comparação de atividades entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Atividades VS. Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Gastronomia	6	3
Estâncias de férias e fins-de-semana	8	5
Atividades de bem estar e desporto	1	4
Oficinas, cursos temáticos	13	6
Jogos pedagógicos e tradicionais	8	7
Atividades artísticas	8	6
Visitas temáticas	11	7
Saídas de campo	7	3
Congressos e debates	6	6
Concursos e celebração de datas ambientais	0	3
Exposições itinerantes	1	4
Atividades de laboratório, aquários	1	5

Em termos de semelhanças de discurso entre as duas regiões, aparecem em destaque as visitas temáticas e jogos pedagógicos e tradicionais. As atividades artísticas e os campos de Verão e estâncias de fim-de-semana são valorizados por cerca de metade dos EqEA, também em cada território. No entanto, as oficinas e cursos temáticos, incluindo a formação para grupos genéricos e profissionais, são proporcionalmente mais realçados na Galiza. Também sobressaem as saídas de campo, pelo que nesta região parece recorrer-se mais ao entorno natural e cultural do EqEA como recursos a explorar.

A região portuguesa está em vantagem nas atividades de bem-estar e desporto; denunciando aqui uma preocupação com a promoção da saúde através de experiências em meios naturalizados. Os concursos e celebração de datas ambientais (atividades pontuais com adesão massiva de alunos e com menor potencial de induzir mudança efectiva de comportamentos) só aparece na amostra portuguesa. Também são mais incidentes no Norte de Portugal as exposições itinerantes (indutoras de interligação entre instituições) e atividades de laboratório, aquários (incidência no NP por haver mais EqEA nesta região com mostra de espécimes e com a vertente de monitorização e investigação, como se observou no item dos objetivos).

Sobre as tipologias de atividades e seguindo a diversidade encontrada, ESPE2 considera, de uma forma geral, que os equipamentos em Espanha têm vindo a consolidar-se através de ofertas de distinta natureza e agrupadas em duas tipologias, especialmente junto do público escolar. Consoante as estações do ano e período escolar, dão respostas a uma lúdico-recreativa (estâncias de férias/ acampamentos) ou complementam o currículo escolar, com programas em diversas temáticas, de acordo com os diversos níveis escolares.

4.2.5 Avaliação

Foi estabelecida uma categorização dos instrumentos de avaliação aplicados, independentemente do grau de tratamento dos dados e do impacto dos resultados da avaliação no funcionamento dos centros e da dinâmica dos programas educativos.

Tais instrumentos baseiam-se em técnicas quantitativas, com aplicação de questionários de opinião e de conhecimentos, assim como em técnicas qualitativas de avaliação (pré e pós-atividade) como as visitas prévias dos professores; reuniões de coordenação; observações registadas ao grupo e aos professores e outras.

4.2.5.1 Avaliação na Galiza

Um dos instrumentos de avaliação aplicados nos EqEA galegos são os questionários de opinião, explicando dois dos entrevistados que se trata de perguntas aos usuários sobre os conteúdos de cada atividade e logística implicada. Os comentários às atividades que resultam amiúde em mudanças efectivas nas dinâmicas existentes acontecem quer via oral, quer na forma escrita, através das perguntas abertas dos questionários.

Os questionários de conhecimento também foram indicados por dois entrevistados, seja através de um diagnóstico de conhecimento prévios e ficha de avaliação após a actividade, seja do preenchimento do caderno do aluno após a actividade. Em um dos casos, os questionários são preenchidos via informática pelos alunos, no próprio EqEA.

Outra técnica consiste em observações registadas ao grupo e aos professores (2 EqEA). Tais observações consistem numa avaliação dos educadores do equipamento sobre o desenvolvimento da actividade e sobre a sua própria prestação. Num equipamento há observações dos educadores sobre o grupo e grau de comprometimento dos professores no acompanhamento da atividade. Este último item faz também parte de um questionário e é divulgado aos professores antes da actividade e faz com que a avaliação seja bi-direcionada (grupo de educadores VS grupo de usuários - excerto de G3). No mesmo EqEA há ainda registos de incidentes e observações em casos de visitantes com alguma incapacidade.

Na mesma ficha (...) os profesores fican a saber *quenon só estou avaliando isto pero eles vanme avaliar a min*. Porque para nós non é a mesma avaliación a que che pode facer unha persoa que estivo nunha actitude activa e comprometida da que pode facer alguén que estivo sen os nenos e que foi ao bar ealí. fixo o que lle apeteceu (...) aparece: “avaliación dos educadores do Centro, do grupo”.
G3

Dois entrevistados mencionam recorrer a reuniões de coordenação (exemplo na figura 19). No caso de um EqEA com um educador em cada parte da atividade, também realizam reuniões prévias, permitindo adaptar vários aspetos a cada grupo. Se um grupo for repetente a atividade também se baseia nos conhecimentos prévios dos alunos. Foi realçada a importância das reuniões de coordenação como ferramenta para uma revisão contínua, exemplificado um entrevistado que no final de cada semana revêem as dinâmica e avaliações de cada iniciativa.



Figura 19 Reunião de educadores como estratégia de avaliação de uma atividade

O método de visita prévia dos professores é comentado por uma educadora que valoriza quando os professores optam por experimentar as oficinas, como usuários, antes de levar os seus alunos.

A revisão efetiva de projetos a partir de comentários de usuários (1 EqEA) a partir da ferramenta de questionário preenchido *in loco* e via informática, o centro possui uma base de

dados relevante com elementos diversos, e assim fazem ajustamentos. Um exemplo de revisão efectiva foi o acto de ter surgido um projeto/ instalação de um novo elemento a visitar (casa de demonstração energeticamente eficiente) a partir dos comentários dos visitantes que consideravam as instalações demasiado técnicas, industriais e não próximas da realidade dos consumidores individuais.

4.2.5.2 Avaliação no Norte de Portugal

Os questionários de opinião (5 EqEA), consistem em inquéritos de satisfação dos usuários sobre aspetos como a adequação do tema, métodos, duração e objetivos, sob a forma de perguntas fechadas e com possibilidade também de deixarem sugestões. Num EqEA gerido por uma entidade certificada (sistema de qualidade e ambiente), há imposição externa para se monitorizar as atividades e analisar os resultados dessas avaliações. Essa imposição parece, assim, ser encarada como um fator determinante para a sistematização deste aspeto do projeto educativo, em contraponto com a interiorização gradual da sua importância e operacionalização, mesmo sem haver uma certificação. Também reforça que os inquéritos de satisfação sobre projetos anuais com escolas ajudam efetivamente para se manter ou alterar elementos do plano de atividades.

Outro espaço para revisão das atividades são as reuniões de coordenação (4 EqEA) e reuniões informais dos educadores entre si e com professores (visitantes), algumas com periodicidade regular. Em outros EqEA os encontros acontecem consoante as necessidades de revisão.

A quantificação de visitantes e de elementos ambientais foi referida por dois entrevistados, sendo os elementos estatísticos usados com objectivo, em um caso, de analisar os perfis de visitantes do centro e noutra, de quantificar objectivamente comportamentos ambientais (quantificação de peso de resíduos recolhidos para reciclagem), podendo-se questionar até que ponto a comparação de pesagem de lixo ao longo do tempo poderá ajudar como “bússola” da eficácia das ações de EA.

A existência de “cadernos de honra” na entrada dos EqEA também permite obter opiniões dos visitantes sob a forma de comentários escritos (2 EqEA), assim como em outras plataformas como seja no *blog* de um centro.

A revisão efetiva de projetos a partir de reuniões e conversas com os professores (2 EqEA) é ilustrada por um educador, ao indicar que a alteração e renovação dos circuitos (visitas guiadas às instalações) foram implantadas a partir de sugestões de um grupo de visitantes. Em outro EqEA, muitas sugestões dadas pelos professores, em conversas ao longo do ano, são debatidas aquando da preparação do projeto para o ano lectivo seguinte.

Os questionários de conhecimentos foram referidos por uma educadora, indicando que quando não é exequível o preenchimento do questionário no fim da atividade, o mesmo é enviado aos pais para ajudarem os filhos no seu preenchimento, o que parece promover o diálogo familiar acerca das experiências que os alunos viveram anteriormente.

Como etapa da preparação de uma atividade com grupos escolares, um equipamento tem disponível um dia por semana, para visitas prévias dos professores ou de responsáveis outras de entidades para que esse equipamento se possa adaptar às necessidades dos grupos e que estes se familiarizem com a oferta de atividades.

4.2.5.3 Comparação entre a avaliação na Galiza e no Norte de Portugal

Os sistemas de avaliação também foram analisados comparativamente entre as duas áreas territoriais (tabela 16).

Tabela 16 Comparação da avaliação entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Métodos de avaliação referidos VS. Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Quantificação de visitantes e elementos ambientais	0	2
Visita prévia dos professores	1	1
Revisão efetiva de projetos a partir de comentários de usuários	1	2
Reuniões de coordenação	2	4
Questionários de opinião	2	5
Questionários de conhecimentos	2	1
Observações registadas ao grupo e aos professores	2	0
Comentários escritos	0	2

Embora sejam aplicados diversos tipos de instrumentos de avaliação no Eixo Atlântico, uma minoria de educadores refere-se a este aspeto do funcionamento dos centros. Este facto mostra que a avaliação ainda não está suficientemente enraizada nos processos de funcionamento e filosofia dos EqEA. Ainda que haja alguns casos de avaliação através de reuniões de coordenação, com impactos mais efetivos ou menos, os questionários de opinião como instrumento quantitativo e pouco aprofundado, continua a ser o mais comum em ambas as regiões.

Os métodos de avaliação mais referidos na região portuguesa são os questionários de opinião e as reuniões de coordenação, podendo esta combinação no mesmo EqEA facilitar um aprofundamento de estratégias do projeto educativo. Ainda que na Galiza se aposte em mais técnicas qualitativas (ex. observações registadas ao grupo e aos professores), outros instrumentos complementares são ainda residuais, como seja, a avaliação pré-atividade (visita prévia dos professores) e a revisão efetiva de projetos a partir de comentários de usuários e a partir de outros indicadores.

Passando para a visão dos especialistas, todos consideram que a avaliação é um elemento essencial e um desafio constante. ESPE4 e ESPE3 consideram que a avaliação deve consistir em recolher informação relevante que permita analisar se as actividades propostas servem para os objetivos traçados nos programas educativos e para se tomarem novas decisões. Sobre lacunas na avaliação, estes especialistas criticam os sistemas atuais que se limitam a “avaliações administrativas”, com inquéritos de satisfação ou contabilização do número de visitantes e estudos demográficos, não analisando os processos e conteúdos dos programas. No lado português, a ESPP2 afirma que, mesmo a avaliação que se limita à contabilização de participantes ativos em atividades, não é perseguida de forma sistemática nas instituições, incluindo as autarquias municipais - na maioria as entidades gestoras de EqEA, em Portugal. Em contraste, o especialista espanhol ESPE1, descreve a situação da comunidade de Madrid, com EqEA geridos por empresas privadas: Até há pouco tempo a avaliação de actividades e competências era uma condição para novas adjudicações para gestão dos equipamentos, e actualmente o projeto económico vale 50% nas candidaturas. Este facto torna desincentivador o desenvolvimento de candidatas com projetos de elevada qualidade, verificando-se uma mudança negativa em termos de exigência educativa dos equipamentos.

Tanto ESPE3 como a portuguesa ESPP1 são da opinião que se conhece pouco sobre os processos de avaliação e que persiste um receio sobre esta instância, por se ser algo vai se “fiscalizar” ou criticar. Acrescentam que, tanto em Portugal como em Espanha, não existe, efetivamente, uma cultura de avaliação, considerando que devem ser desenhados instrumentos para uma auto-avaliação e avaliação externa dos projetos e instituições. ESPE3 reflete que a avaliação deve consistir, por excelência, numa atitude dos próprios educadores e gestores, e que qualquer iniciativa deve ser avaliada ao início, durante o processo e no final. Além disso, ela deve ter um carácter formativo e promotor de uma evolução efectiva. Para promover este

caráter pedagógico, ESPE4 reconhece ser necessário investir na formação sobre processos avaliativos dos projetos educativos.

4.2.6 Percepções, conceitos e práticas de EA

Funcionando como uma “bússola” do enquadramento dos projetos educativos estudados, foram analisadas as percepções, conceitos e práticas de educação ambiental. Tais percepções foram agrupadas nas seguintes categorias: Importância da adaptação metodológica aos usuários relativamente às atividades; EA complementar da educação/monitores de tempo livre, acerca da importância desta última área nos EqEA; importância da contextualização e interligação entre temas; percepção de atividades como não de EA, por parte dos responsáveis de EqEA, e especialmente em iniciativas rurais de forte cariz social; importância da integração curricular das atividades; para além da referência a estratégias e a especialistas de EA.

4.2.6.1 Percepções, conceitos e práticas de EA na Galiza

Quase metade dos interlocutores da Galiza descortina sobre a importância da contextualização e interligação entre temas (8 em 17 EqEA). Um caso de contextualização no tema de energia é dado por um EqEA considerado “ilha energética” em que recorre a exemplos de energias renováveis tradicionais, como um moinho de água nas suas imediações. Outra preocupação pela contextualização dá-se através pelo esclarecimento, num EqEA rural, de conceitos erróneos que têm visitantes urbanos e alguns educadores (oriundos de quintas pedagógicas recentes) de que não se pode lidar com os animais do campo da mesma forma como com animais de estimação. Isto é, mostram-se os animais rurais no seu contexto real, e alertando para os necessários cuidados na sua lide. No caso da colónia de férias noutro EqEA rural, a contextualização e interligação entre temas são feitas através da dinâmica “máquina do tempo” - “visita a uma época” em cada dia -começando pela pré-história, com a evolução da domesticação de animais. Qualquer “fio condutor” permite, segundo a educadora, realizar um programa integrado da cultura local com a da natureza, incluindo percursos pedestres em que relacionam, por exemplo, espécies autóctones de árvores com várias tradições ligadas a essas árvores. A contextualização local e regional dá-se, em outro EqEA, na interligação da EA com a vertente de pressão política (ex. sobre incêndios florestais debate-se a eficácia das políticas de prevenção e alternativas, assim como, a questão da dinamização económica das áreas florestais e rurais).

Em outros EqEA rurais, a ligação entre temas dá-se, por exemplo, quando os visitantes realizam todo o ciclo de tarefas relacionadas com atividades como a lanifícia, desde a rapa da ovelha. Não obstante várias atividades artesanais poderem estar interligadas nas entrevistas não há, praticamente, referência ao estabelecimento de pontes entre esses ofícios tradicionais e a problematização sobre a vida rural na atualidade e sustentabilidade dos estilos de vida rural/urbana (ex. consumo de produtos naturais VS. sintéticos, entre outros).

Na categoria importância da integração curricular das atividades (5 EqEA) as áreas referidas como sendo integradas foram a Matemática, associada nomeadamente a atividades hortícolas; a Literatura e Língua Galega, através de contos ou composições em temáticas ambientais. Um EqEA-museu faz alusão a escolas locais que incluem, no currículo, uma unidade didática sobre o próprio museu, de forma a complementar as atividades com o EqEA. Embora uma das entrevistadas assuma que no seu EqEA a questão da integração curricular tenham ainda um longo caminho a percorrer, reconhece que tentam fazer coincidir os temas e materiais didáticos que o próprio EqEA elabora com os programas curriculares e com a programação dos professores.

Quanto à categoria referência a estratégias de EA (5 EqEA) houve alusão à *Estratèxia Galega de Educación Ambiental* (EGEA). Tal alusão deu-se, por um lado, no âmbito da procura de apoio para a criação de EqEA privados/associativos por três educadoras que acabaram por contribuir para o desenho da versão final desse documento. O responsável de outro EqEA referiu igualmente a EGEA pela questão do rácio educadores/participantes (por necessitarem de contratar temporariamente mais educadores), facto assumido como sendo prescritivo nessa estratégia. É mencionado o objectivo, através da *Sociedade Galega de Educación Ambiental*, de se criar um marco jurídico para homologação de EqEA privados (ex. denominação de aula de natureza). Existe igualmente a menção a reuniões e documentos internacionais que recomendam formalmente a implantação de centros de referência de EA em cada região e país, recomendação seguida pela Galiza com a existência do CEIDA (um dos EqEA deste estudo). Estratégias como as *Agendas 21 locais* são criticadas, por uma entrevistada, afirmando que a maioria das políticas de implantação desta ferramenta segue, na prática, uma lógica *top-down* (decisões unidirecionadas das instituições autárquicas) e não parte de necessidades manifestadas pela sociedade (*bottom-up*).

Houve igualmente referência a especialistas em EA ou em EqEA (4EqEA), como reconhecimento do apoio prestado no desenho da estrutura de projetos educativos em novos EqEA, a partir de instituições como o CEIDA, a Sociedade Galega de Educación Ambiental, associações como os Amigos da Terra; e apoio ao desenho de projetos educativos por investigadores da Universidade da Corunha e Universidade de Santiago de Compostela.

Outro aspeto percebido nos EqEA galegos está relacionado com a importância da adaptação metodológica aos usuários (4EqEA). No caso de um EqEA rural, para os jovens são conjugadas atividades de cariz mais pedagógico com outras mais lúdicas (ex. passeio a cavalo), enquanto com crianças resultam mais apelativas atividades manuais, como a confeção do pão, integradas com outras iniciativas pedagógicas (ex. em estâncias de férias). Outro educador partilha a ideia que a adaptação metodológica se deve dar também ao longo da própria atividade, através do contacto com o grupo, em função do ritmo e motivações manifestados.

Outro educador partilha a ideia que a adaptação metodológica se dá no contacto com os grupos, consoante o ritmo e motivação que manifestam. A metodologia de aprendizagem segundo a técnica *Waldorf* foi mencionada como princípio que um educador tem como referência para aplicação também em atividades de EA.

Existem três casos de EqEA que revelam uma perceção de atividades como não de EA. Em alguns equipamentos não denominados de “centros de EA” e que têm diversas valências (ex. pólo de produção e divulgação de energias renováveis) existem dúvidas dos educadores/coordenadores em identificarem a actividade do seu equipamento como de EA. Esta posição poderá dever-se a uma perceção da EA com um carácter naturalista e conservacionista e/ou de eventuais lacunas a nível de formação contínua sobre a abrangência da EA. Um educador explica, como exemplo, a surpresa de especialistas ao encararem o trabalho de intervenção social no meio rural como iniciativa de EA (ver excerto de G3).

(...) pónsenos como exemplo de equipamento ambiental. (...) Eu dicíalles: *É que nós tampouco somos iso*. E a idea é que eu, dende fóra, vía que a educación ambiental é entender de paxariños e tal. E dicíanne: *Non, non, o que facerdes vós é o que consideramos o que é facer educación ambiental! Que non é solo atender o medio, dentro do medio están as persoas, vós atendedes as persoas!*G3

Uma educadora trouxe, por sua vez, a questão do papel da EA complementar da educação de tempo livre e vice-versa. Trata-se da perceção, generalizada na Galiza, de que a prática dos

educadores de tempo livre está atualmente desprestigiada face à área da educação ambiental. Uma das entrevistadas justifica esta situação por diversas vias. Uma delas está relacionada com o facto de a Administração (Governo Autónomo da Galiza – entidade que contrata iniciativas de Tempo Livre) não exigir programas com objetivos suficientemente claros ainda que amplos, nem conteúdos sistematizados ou bases, princípios e metodologias de trabalho em que sustente a iniciativa. Segundo a sua perspetiva, há que fazer ver a Administração estes elementos para que o “tempo livre” se torne um cenário educativo. Com efeito, uma estância ou acampamento de férias e seu meio natural é um espaço único para a aquisição de aprendizagens em diversas disciplinas e de valores como a convivência, respeito incluindo na relação com o entorno, uma vez que as dinâmicas acontecem entre iguais.

4.2.6.2 Perceções, conceitos e práticas de EA no Norte de Portugal

Um dos conceitos avançados por cinco entrevistados do Norte de Portugal é a importância da adaptação metodológica aos usuários. Existe um EqEA que baseia a sua pedagogia em princípios do “Project based learning” e para uma atividade há um enquadramento geral do tema e várias técnicas preparadas e, consoante o grupo (domínio de conceitos-chave e motivações), constrói-se o percurso ou cenário educativo. Em outro EqEA adapta-se diferentes metodologias para o público mais novo, misturando conceitos com aspectos lúdicos através da pedagogia *Waldorf*, nomeadamente, com músicas criadas pelas próprias educadoras. Uma estratégia usada por outro equipamento consiste em visitas prévias dos responsáveis dos grupos e eventuais adaptações, como processo da avaliação inicial do grupo. No caso de um EqEA que se desloca às comunidades envolventes, as próprias realidades locais condicionam a forma de dinamização das ações, e o educador exemplifica que é mais fácil realizar uma ação de compostagem escolar numa freguesia rural pois os pais ainda aproveitam os restos orgânicos. Em termos de adaptação dos temas às faixas etárias, uma educadora defende que nem todos os temas devem ser trabalhados com os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as alterações climáticas, devido à sua complexidade. Neste ponto é de questionar sobre as eventuais visões limitativas e lacunas de formação em termos e abordagens pedagógicas sobre alterações climáticas adequadas para crianças, através, nomeadamente de conceitos simples e próximos das suas vivências.

Outro ponto valorizado por cinco educadores está relacionado com a importância da contextualização e interligação entre temas. Um dos aspetos presentes nas entrevistas é a inclusão de elementos naturais nas actividades, próximos à população, como acontece num EqEA costeiro: “(...) quando começo a falar de espécies em vias de extinção começo pela sardinha e pelo bacalhau, que é o que diz às pessoas” (NP6). A reflexão também se alarga ao consumo doméstico de água, em que as crianças e jovens normalmente não têm noção da origem da captação da água - (...) “respondem que vem da torneira” (NP6). Também não sabem que água consumida naquele concelho é captada num concelho vizinho, e por isso, a educação e políticas de poupança de água devem ser encaradas no seu conjunto. Um exemplo de contextualização efectiva acontece em tertúlias sobre erosão costeira, envolvendo simultaneamente oradores de história e geografia, responsáveis da guarda costeira local, pescadores, entre outros atores sociais. A valorização da interligação entre temas e de abordagens ecossistémicas da realidade é notória na visão crítica de uma educadora, que menciona a falta de rigor e coerência na transmissão de questões ambientais (ver excerto de NP8).

(...) a EA que se fazia em Portugal durante muito tempo e que ainda se faz em muitos sítios não tem nada de educativo, nem de ambiental, se formos a ser críticos; e nos jardins-de-infância, alguns miúdos já sabem os nomes científicos de

algumas plantas. (...) e isso transmite um rigor (...). É mentira quando parece que há sempre uma coerência. Eu acho que isso às vezes falha na EA. É que parece uma macacada, só falar da rã pela rã, sem perceber o resto de tudo, sem perceber que a garça vai lá e come a rã. NP8

Em termos de temáticas de maior facilidade de integração de aspetos biofísicos e de aspetos socioculturais, dois educadores referem os moinhos de água e maré tradicionais e ligação à biodiversidade de recursos hídricos. A interligação entre temas também é visível na atividade de um EqEA - “Da terra para a terra”, em que os projetos de hortas escolares estão ligados a tarefas de valorização de resíduos, aproveitando assim a lógica dos processos cíclicos naturais da matéria orgânica.

Outra categoria encontrada sobre a prática de EA diz respeito à importância da continuidade do projeto independente da equipa (1 EqEA). Uma responsável de equipamento, a propósito da longevidade do espaço de EA e da sua atividade profissional há mais de 20 anos com público que atravessa duas gerações, transmite a importância da continuidade dos EqEA, independentemente das alterações na gestão, como pólo promotor do sentido de pertença de lugar. E acrescenta a ideia de que mesmo que a equipa educativa mude, o equipamento deve continuar a sua filosofia de atuação, de transmissão de experiências e valores entre gerações, afirmando que “o centro não é nosso” (NP8).

Houve um educador que fez referência a estratégias de EA, ao mencionar debates, no passado, entre o Ministério da Educação e do Ambiente. Tratou-se da questão de a EA formal se constituir como uma disciplina à parte das restantes ou de se incluir transversalmente conteúdos ambientais nos projetos e áreas curriculares existentes, defendendo o entrevistado esta última opção.

É igualmente de realçar a posição da entidade gestora de um EqEA, de que perceção das atividades como não de EA. Tal posição é enquadrada através do exemplo de que existem alguns municípios, no projeto Eco 21 (ambientalização de municípios), que declaram um jardim público como um centro de educação ambiental, comentando que os municípios têm dificuldades em delimitar o conceito de EqEA. Esta responsável parece, por seu turno, limitar a abrangência de EA pelo facto de se poder realizar nesse espaço ações ligadas à cultura, e que por isso já não se enquadra no “guarda-chuva” da educação ambiental. Ainda e este propósito, refere que a questão da alteração recente da denominação de “educação ambiental” para “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS) veio alargar a perspectiva tradicional, em Portugal, de se associar a EA a abordagens naturalistas, a actividades apenas com escolas e a actividades mais superficiais de sensibilização. É assim de registar a perceção de conceitos ambíguos sobre os EqEA e seu papel na sociedade, por parte alguns municípios. Por outro lado, esta entrevistada - do município gestor de um EqEA - encara ações de cultura local e outros temas de cidadania como não de EA, apesar de afirmar que a nova denominação de EDS veio ajudar ao alargamento do conceito de EA, como as suas múltiplas dimensões.

4.2.6.3 Comparação entre as perceções de EA na Galiza e no Norte de Portugal

De igual modo às restantes categorias foram comparadas as perceções, conceitos e práticas de EA oferecidas pelos interlocutores da Galiza e do Norte de Portugal (tabela 17).

Tabela 17 Comparação das percepções, conceitos e práticas de EA entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Percepções, conceitos e práticas de EA VS. Regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Importância da adaptação metodológica aos usuários	4	5
Percepção de atividades como não de EA	3	1
Referência a estratégias de EA	5	1
EA complementar da educação de tempo livre	1	0
Importância da continuidade do projeto independentemente da equipa	0	1
Importância da contextualização e interligação entre temas	8	5
Importância da integração curricular das atividades	5	0
Referência a especialistas em EA ou em EqEA	4	0

Não obstante o número reduzido de entrevistados que se manifestou sobre conceitos e práticas de EA, em ambos os territórios, a percepção de práticas de EA mais realçada foi a importância da contextualização e interligação entre temas. A importância atribuída a esta categoria de percepções indicia uma tendência para a integração de aspetos socioculturais em temáticas de carácter biofísico nesses EqEA, assim como uma evolução no sentido de uma acção mais comprometida com o contexto local.

ESPE4 menciona a importância da interligação entre temas através do exemplo do centro de interpretação sobre uma área marinha protegida que inclui informação de carácter biofísico, cultural e dados demográficos locais, evolução de escolarização, entre outros aspetos sociais. Esta especialista alerta que, apesar de conteúdos relevantes, não há interrelação entre esses conteúdos, dificultando ao visitante a percepção sobre eventuais problemas e conflitos locais; ou seja, esses problemas são originados pela forma como a população vive no seu entorno. Conclui assim que, apesar de a prática da EA já não ter uma perspectiva naturalista (é mais multidisciplinar), continua sendo muito tradicional e pouco holística.

Os EqEA galegos foram os únicos que referiram a importância da integração curricular das actividades, pelo que este fator de articulação com o Ensino Formal parece ter uma importância superior relativamente ao lado português.

Sobre a categoria da importância da continuidade do projeto independente da equipa, apesar de pouco representada nos resultados, a especialista ESPP1 insiste que é fundamental, para quem lidera os projetos e os gere, que se valorize a continuidade das iniciativas de EA e que a alteração das equipas não deverá afetar essa continuidade. A interiorização deste fator deveria, no seu entender, acontecer em infraestruturas como os EqEA, mas também em projetos liderados por empresas, ONG e nas próprias escolas, cujos projetos normalmente dependem de professores-líder.

4.2.7 Relação entre categorias do projeto educativo e a situação sociogeográfica dos EqEA

Após a apresentação dos isolados e por área transfronteiriça, torna-se pertinente uma análise mais aprofundada e que recorra a outras variáveis externas, assim como, ao cruzamento de categorias entre si. Procurou-se assim, auscultar o fundamento das realidades observadas mais relevantes e tentar explicações para essas realidades. Uma das condicionantes analisadas é a variável geo-demográfica do território do Eixo Atlântico (litoral VS interior; meio urbano VS rural; classificação ou não de espaço natural protegido). O cruzamento entre categorias diz respeito à relação entre objetivos dos projetos educativos e as percepções, conceitos EA; entre objetivos e actividades; e relação das percepções das práticas de EA com a Avaliação.

Como primeira análise cruzada apresenta-se os objetivos dos projetos educativo sem função da situação geográfica de litoral-interior (gráfico 25):

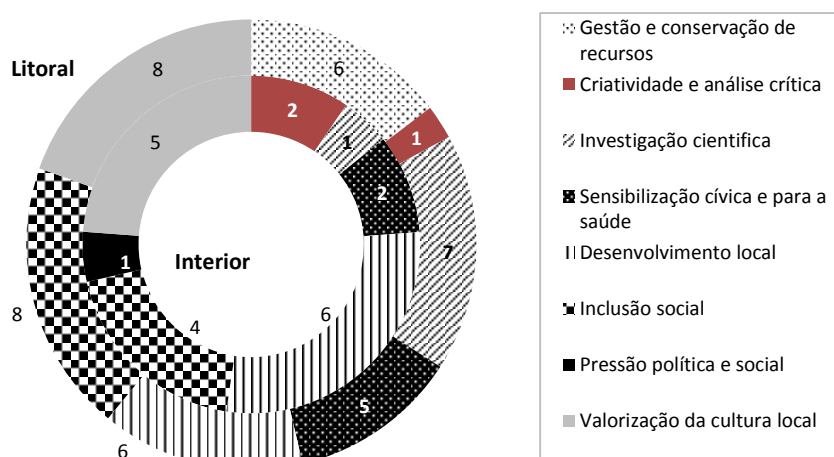


Gráfico 25 Relação dos objetivos do projeto educativo com a localização Interior/Litoral dos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Em geral, a maior parte dos objetivos não apresentam elevadas discrepâncias entre o interior e o litoral (5 categorias com valores semelhantes, em 8). No entanto, o litoral apresenta as seguintes diferenças: a) a gestão e conservação de recursos só estão presentes no litoral (associadas à biodiversidade); b) a investigação científica tem prevalência no litoral, associada à biodiversidade fluvial e marinha; c) a inclusão social aparece no dobro em EeqEA litorais.

Vejamos no gráfico seguinte se o vínculo de objetivos em zonas litorais ou interiores está ou não associado à ocupação do solo urbana VS rural (gráfico 26):

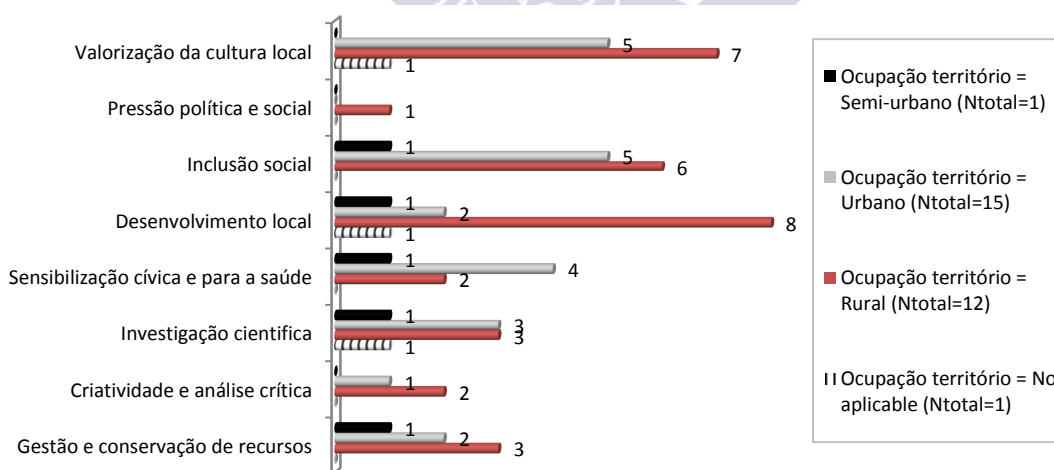


Gráfico 26 Relação dos objetivos do projeto educativo com a ocupação do território dos EeqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

A maior parte das categorias de objetivos são encontradas num número de EeqEA semelhantes em meios rurais e urbanos. Nesse sentido, a ocupação do território não se

apresenta como um fator diferenciador na generalidade dos objetivos traçados nos EqEA. Há a destacar unicamente o objetivo de desenvolvimento local que é mais valorizado no meio rural e a sensibilização cívica e para a saúde que é, segundo os discursos apresentados, o objetivo em vantagem nos EqEA do meio urbano. Este último dado denota a perceção da necessidade de promover, nas cidades, a adoção de comportamentos em prol de uma cidadania ativa, e da qualidade de vida, incluindo hábitos de saúde.

Os objetivos foram também estudados na variação da localização dos EqEA dentro de espaços naturais protegidos ou não (gráfico 27):

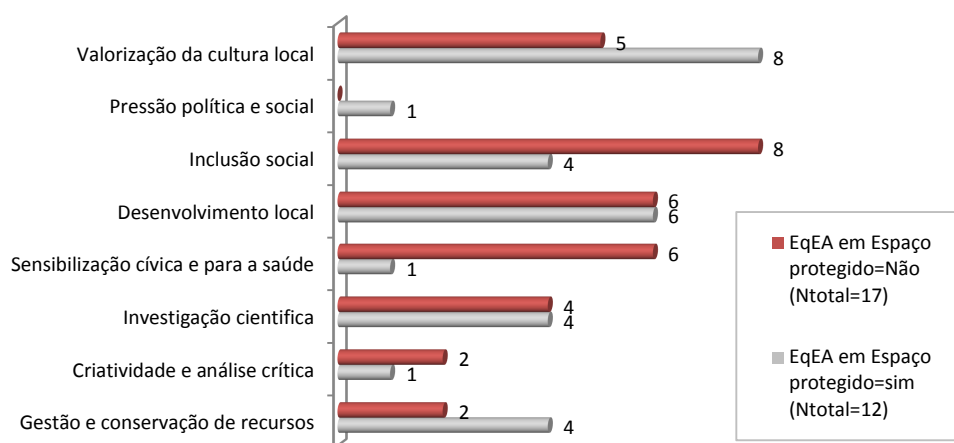


Gráfico 27 Relação dos objetivos do projeto educativo com a localização dos EqEA do Eixo Atlântico em espaços protegidos (programa NVivo)

Na maior parte dos objetivos não se encontram elevadas discrepâncias entre EqEA situados em espaços protegidos e fora deles, tendo em conta o número total de iniciativas em cada meio. Destaca-se apenas a dominância de objetivos de valorização da cultura local em espaços naturais protegidos. Este resultado poderá indiciar que a gestão de espaços protegidos e projetos educativos associados contemplam, não apenas a promoção de valores biofísicos, como também de valores socioculturais associados a zonas rurais e naturais classificadas.

Vejamos se os temas abordados pelos EqEA estão relacionados com a distribuição dos mesmos no território (tendencialmente ocupação mais urbana no litoral e mais rural no interior) – gráfico 28:

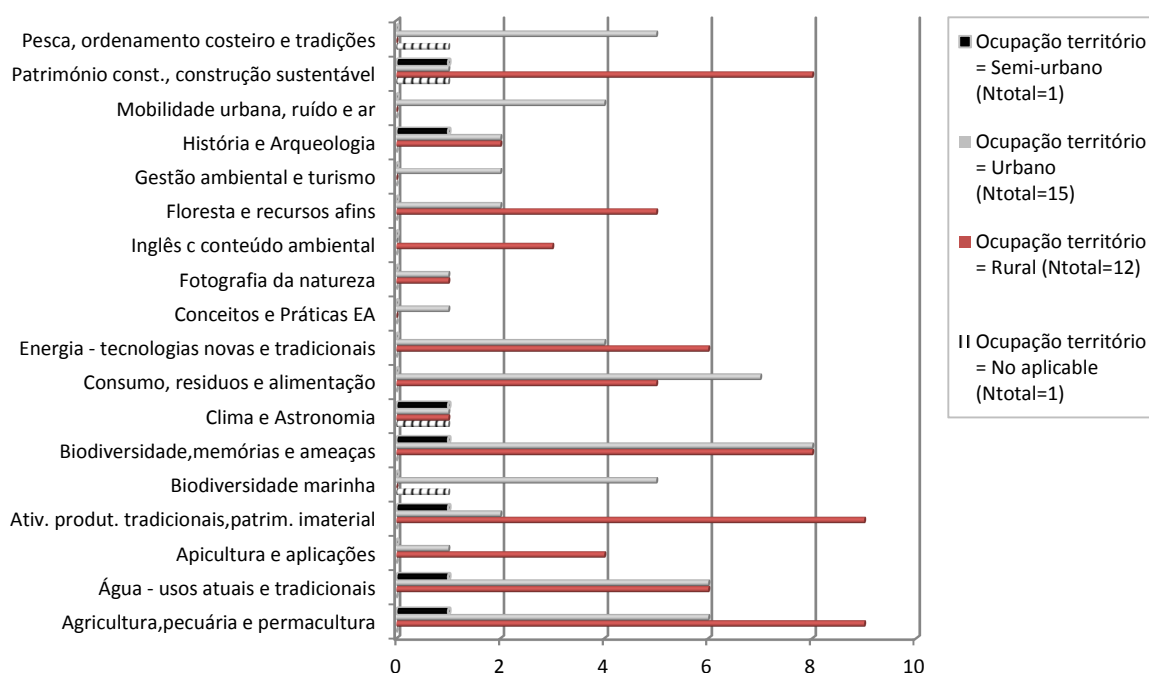


Gráfico 28 Relação dos temas do projeto educativo com a ocupação do território dos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Na relação rural Vs. urbano dos temas pedagógicos do gráfico 28, há diferenças que merecem destaque. No território rural, os temas da agricultura; floresta; apicultura; atividades e o tema de atividades e produtos tradicionais e património imaterial têm maior destaque do que em meios urbanos. A abordagem dessas temáticas tipicamente rurais, com uma forte componente local, está em sintonia com a maioria dos objetivos dos projetos educativos em zonas do interior do Eixo Atlântico (gráfico 26), em que se valoriza a cultura e o desenvolvimento local. Nos contextos urbanos é o consumo, resíduos e alimentação; a mobilidade, ruído, ar; gestão ambiental e turismo; biodiversidade marinha e pesca (maior incidência de cidades em zonas costeiras).

Considerou-se pertinente analisar também as percepções, conceitos e práticas de EA de acordo com o critério da ocupação do solo – rural ou urbano (gráfico 29):

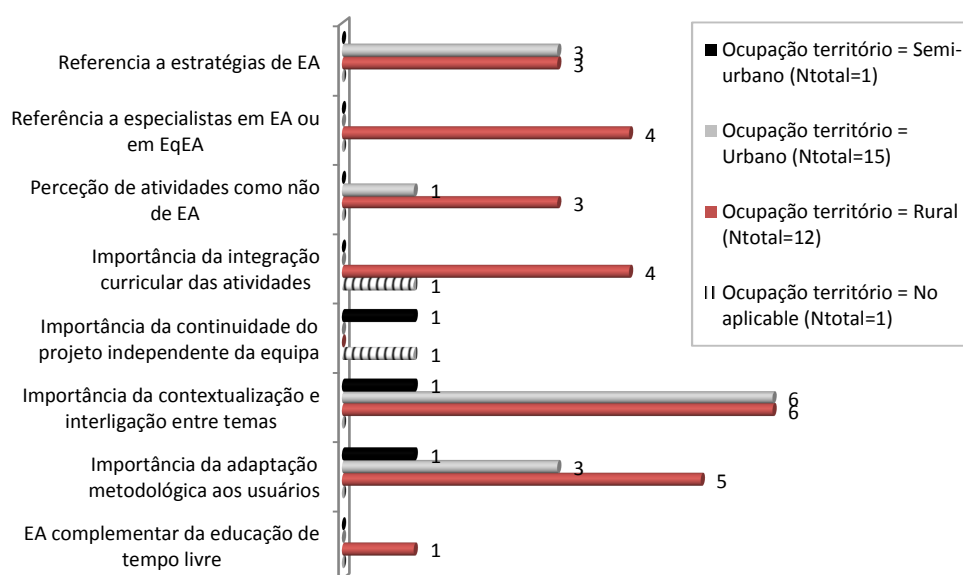


Gráfico 29 Relação das percepções, conceitos e práticas de EA com a ocupação do território dos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

No gráfico observa-se que, tanto nos EqEA rurais como nos urbanos, a noção da prática de EA mais valorizada foi a importância da contextualização e interligação entre temas, embora proporcionalmente menor no meio urbano (6 em 15 EqEA). Assim, apesar de uma minoria de entrevistados se ter manifestado sobre esta questão, verificou-se anteriormente a tendência para uma EA integrada e holística em vários contextos. A menção a estratégias de EA aconteceu em número muito reduzido em ambos os tipos de território, revelando que tais documentos-base não constituem ainda uma referência efetiva para fundamentar as opções tomadas nos EqEA.

Como categorias mais relevantes no meio rural, destaca-se também a percepção da importância da integração curricular das actividades e percepção de atividades como não de EA, situando-se esta noção em centros de forte cariz social, em que a EA é perspectivada como objecto de defesa da biodiversidade. Destaca-se igualmente, no meio rural, a importância da adaptação metodológica aos usuários; e a referência a especialistas de EA ou EqEA. Esta última categoria justifica-se pois vários especialistas galegos ajudaram na própria criação de alguns EqEA rurais.

A visão da EA praticada no meio rural VS. urbano é também descrita pela ESPE4, afirmando que no meio rural/natural a EA tendencialmente proporciona momentos mais agradáveis, mesmo trabalhando sobre um problema, pois há a recompensa imediata pelo contacto com a envolvente. Por oposição e pela visão agressiva da cidade, falta essa motivação no meio urbano, ao trabalhar-se sobre um problema, como faz transparecer o excerto de ESPE4.

A cidade non é un ecosistema, é un sitio de pasagem de outros ecosistemas, entón temos de comezar a facer procesos criativos (...) porque al final 70% da populación vive en cidades (...) temos de dar resposta a cousas que interesan à xente. ESPE4

Os objetivos também foram analisados em função das percepções, conceitos e práticas de educação ambiental que emergiram durante as entrevistas (gráfico 30).

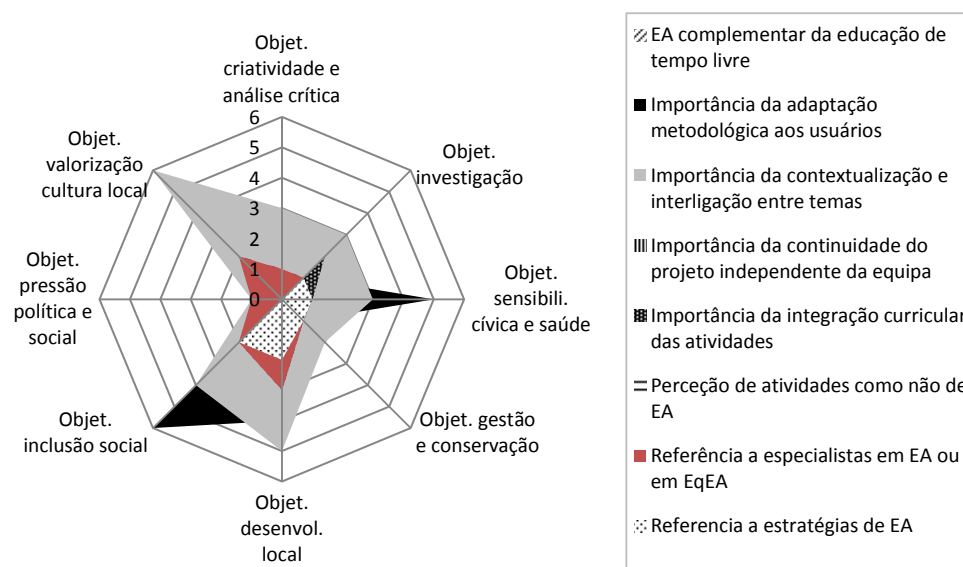


Gráfico 30 Relação entre as percepções, conceitos e práticas de EA e os objetivos do projeto educativo nos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Apesar da fraca presença de EqEA a este respeito (6 no máximo), a leitura do gráfico permite inferir que as percepções sobre a prática de EA condicionam os tipos de objetivos que os projetos têm e vice-versa.

Assim, os entrevistados que têm a percepção de EA acerca da importância da contextualização e interligação entre temas são os mesmos que apresentam uma maior amplitude de objetivos (educacionais, socioculturais e de gestão/conservação), com destaque para objetivos de cariz sociocultural - valorização da cultura local, desenvolvimento local e inclusão social, mostrando assim coerência entre a importância da contextualização de temas e os objetivos específicos para responder a essa contextualização.

Quem percebe principalmente a importância da adaptação metodológica aos usuários ressalta, como um dos objetivos principais do projeto educativo, a inclusão social (ex. usuários com deficiência), mostrando a preocupação em personalizar as atividades, flexibilizando-as no desenho do projeto e em cada sessão. Também se destaca o objetivo educacional de sensibilização cívica de saúde, em que esta última vertente se enquadra igualmente no âmbito social, ao incluir-se questões de alimentação, saúde e sua ligação com questões ambientais.

A referência a estratégias de EA, embora, em número reduzido acontece por informantes que traçam os objetivos socioculturais de inclusão social e de desenvolvimento local, resgatando aqui a vertente de bem-estar das comunidades locais, destacada em várias estratégias globais de EA.

Os entrevistados que referem a importância da integração curricular das atividades, como prática desejável na EA são os que abarcam objetivos educacionais de investigação, mostrando a importância da ligação entre o ensino formal e não formal, assim como a ligação entre a investigação e a educação ambiental.

Sobre a percepção dos objetivos e papel da EqEA actualmente, o especialista ESPE3 considera pertinente as instituições questionarem-se se a EA é ou deve ser um luxo ou uma necessidade, pois sendo uma necessidade, como a saúde ou justiça, então os Estados deveriam investir nesta instância. Tal visão ilustra que o agravamento dos problemas ambientais tem

ocorrido, em parte, por falta de educação ambiental e de que a crise atual se deve, também, por não se ter investido atempadamente recursos na educação ambiental. ESPE1 afirma, em sintonia, de que num momento em que a causa da crise é a insustentabilidade do sistema, a educação ambiental ganha ainda mais sentido.

O cruzamento de outras categorias permitiu visualizar a prevalência da realização de determinadas actividades/ metodologias pedagógicas consoante os objetivos traçados dos EqEA em estudo (gráfico 31).

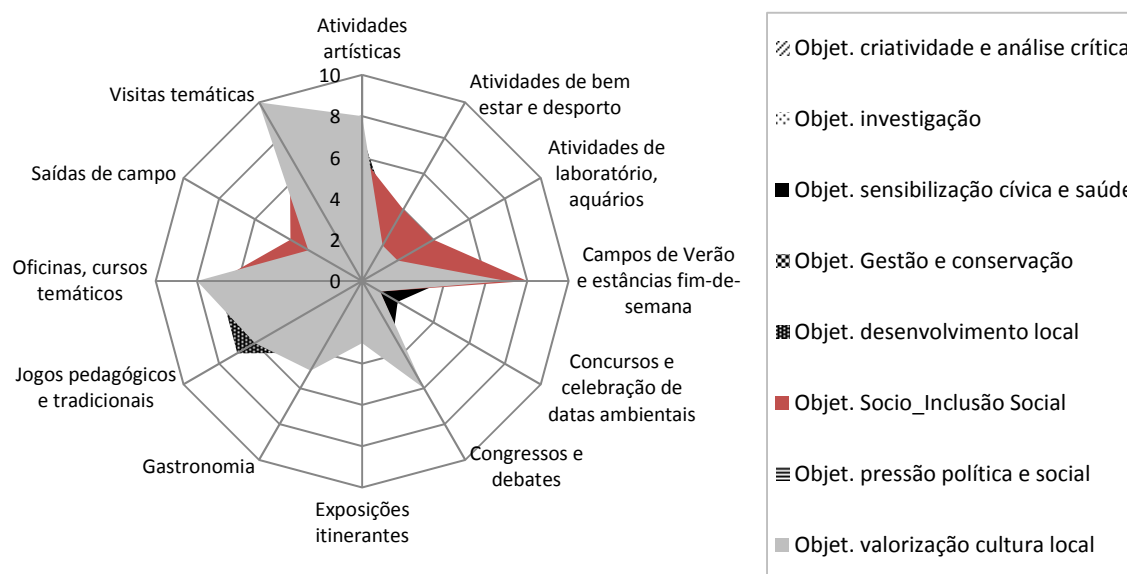


Gráfico 31 Relação entre os objetivos do projeto educativo e as Atividades realizadas nos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

O gráfico 31 indica, numa primeira leitura, que o objetivo mais referido é do tipo sociocultural -valorização da cultura local - é o que recorre a um maior leque de actividades ou metodologias para concretizar esse objectivo. Destacam-se as actividades de visitas temáticas, oficinas, cursos; actividades artísticas e estâncias de férias e fins-de-semana.

Esta última actividade também é destacada por entrevistados cujos EqEA enfatizam o objectivo sociocultural de inclusão social, mostrando que as actividades de longa duração servem para reunir grupos de diferentes origens.

Para o objetivo sociocultural de desenvolvimento local, os EqEA recorrem sobretudo às actividades de jogos pedagógicos e actividades artísticas, estando também relacionadas com o objectivo de valorização da cultura local. Neste ponto infere-se que este tipo de actividade lúdica e de cariz criativa estimulam mais o desenvolvimento de competências práticas e de reflexão crítica sobre a realidade, sobretudo relacionados com a cultura tradicional e a valorização de lugares tendencialmente em abandono.

A percepção, conceitos e práticas de EA também foram cruzadas com os sistemas de avaliação (gráfico 32).

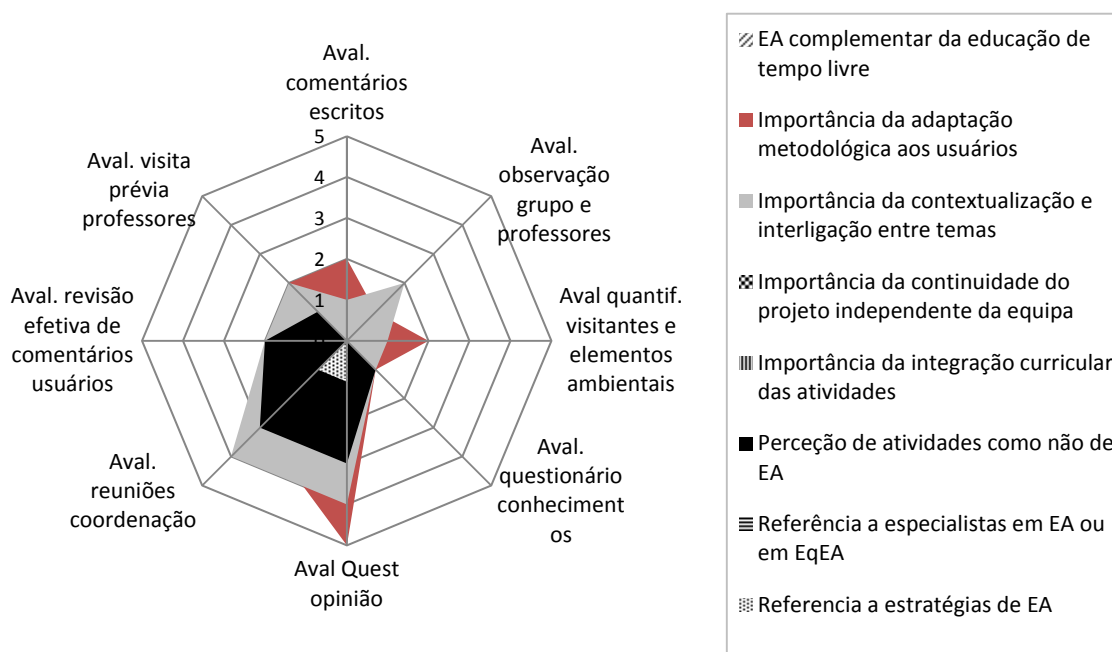


Gráfico 32 Relação entre as percepções, conceitos e práticas de EA e as estratégias de avaliação do projeto educativo nos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Pode ler-se no gráfico 8 que a relação entre as percepções de EA e as ferramentas de avaliação só pode ser estabelecida com um número reduzido de informantes (5, entre o número total de 29). Os entrevistados que percebem a importância da contextualização e interligação entre temas recorrem a um número maior de ferramentas para realizar a avaliação das atividades, destacando-se as ferramentas de maior profundidade de análise (reuniões de coordenação) e instrumentos quantitativos como os questionários de opinião. Isto é, quem valoriza a contextualização parece sentir necessidade de partilhar, em equipa, diferentes formas de colocar em prática essa contextualização.

Quem salienta a importância da adaptação metodológica aos usuários recorre maioritariamente a questionários de opinião, embora vários educadores considerem este método quantitativo insuficiente.

Cruzando a categoria percepção de atividades como não de EA observa-se, embora em menor número, que estes EqEA recorrem a reuniões de avaliação, a questionários de opinião e à revisão efetiva com base nos comentários de usuários denotando, nos respectivos responsáveis, uma preocupação em exercer uma reflexão crítica sobre a sua atuação, em auscultar elementos do exterior, e em transformar a visão da praxis como sendo de EA.

4.2.8 Síntese da análise sobre o projeto educativo

Os elementos que fazem parte dos projetos educativos em estudo tomam, dentro do território do Eixo Atlântico, diversas configurações (categorias) e variam consoante fatores externos como a situação geodemográfica; de soberania territorial (Galiza VS. Norte de Portugal); características rurais VS. urbanas de ocupação do solo. Também se verifica uma variação de elementos como temas e atividades/metodologias em função de fatores intrínsecos ao funcionamento dos EqEA, nomeadamente das percepções dos responsáveis desses EqEA sobre a filosofia e prática da educação ambiental.

Sintetizando a questão dos objetivos, verificou-se que é semelhante a situação da maioria das categorias, entre as duas regiões transfronteiriças, com exceção do objectivo de sensibilização cívica e para a saúde, mais destacado no Norte de Portugal; e do desenvolvimento local, na Galiza. Este facto indica ainda assim que existem diferenças de percursos, de abordagens à EA e do tipo de comprometimento para com mudanças socioambientais e comunitárias.

Na comparação dos objetivos em áreas litorais e interiores, não se verificam grandes discrepâncias, assim como entre as tipologias de ocupação do solo (meio urbano VS rural). É, no entanto de ressaltar que os objetivos mais destacados nos meios urbanos e semi-urbanos no Eixo Atlântico não correspondem exatamente aos mais destacados na zona litoral. Com efeito, embora exista uma proporção semelhante do objectivo de desenvolvimento local entre áreas interiores e litorais, este objectivo está mais presente em meios rurais, devido ao abandono populacional nas aldeias e aos esforços de repovoamento e apoio nestas áreas. Estes factos indiciam a necessidade de se perspetivar o desenvolvimento local e valorização da cultura, em áreas litorais que têm ainda traços de ruralidade, especialmente em comunidades piscatórias tradicionais historicamente desvalorizadas.

O objectivo de sensibilização cívica e para a saúde corresponde, por seu turno, à coincidência geográfica dos EqEA no litoral e em zonas urbanas, estando em consonância com a maioria do panorama paisagístico da zona costeira do Eixo Atlântico. A inclusão social também aponta para a preocupação de EqEA junto de comunidades piscatórias, embora se destaquem ligeiramente as comunidades do interior.

Relativamente à localização dos EqEA em áreas naturais protegidas e sua influência nos respectivos projetos educativos, destaca-se o objetivo de valorização da cultura local que é maior em espaços classificados, traduzindo uma mais-valia do carácter de proteção e gestão integrada do território para a promoção de valores socioculturais locais.

No que respeita às atividades ou metodologias educativas, tanto no Norte de Portugal como na Galiza, foram mais referidas as visitas temáticas (metodologia mais passiva e com potencial reduzido de participação) e os jogos pedagógicos e tradicionais (mais ativo, pode ou não incluir visões críticas da realidade). É de lembrar também a prevalência no Norte e Portugal das actividades de desporto de bem-estar ao ar livre e das saídas de campo, na Galiza, como formas de rentabilizar os recursos naturais no entorno das instalações. A maior dominância de actividades de laboratório, aquários nos EqEA portugueses do que na Galiza vai de encontro ao objectivo de investigação científica (valência complementar à educação), igualmente mais destacado em Portugal. A categoria de oficinas e cursos temáticos, mais destaca na Galiza, induz um carácter superior de formação genérica e técnica, para grupos adultos e cidadãos a título individual, nesta região.

Sobre a correspondência entre objetivos e as actividades desenvolvidas para responder a esses objetivos verificou-se, por um lado, na inclusão social recorre-se largamente a estâncias de férias e fins-de-semana, e portanto a actividades de duração de vários dias, principalmente com grupos de jovens.

Apesar da proximidade de metodologias usadas para promover o desenvolvimento local e a valorização da cultura local, este último objectivo recorre a uma multiplicidade de actividades enquanto o desenvolvimento local (que ocorrer principalmente em meios rurais) usa mais recursos lúdicos e de carácter manual, como os jogos e actividades artísticas.

Relativamente às percepções, conceitos e práticas de EA, ao valorizarem ambas as regiões transfronteiriças a vertente “importância da contextualização e interligação entre temas” estão potencialmente a facilitar a integração de aspetos socioculturais do entorno nas actividades de cariz biofísico. A importância da integração curricular das actividades parece ser mais

discutida nos equipamentos galegos do que nos portugueses e nos EqEA rurais e mais do que nos urbanos. Verificou-se, por seu turno, que a percepção dos respondentes sobre a EA condiciona os tipos de objetivos que os centros perseguem. Este facto observa-se, nomeadamente, na categoria “importância da contextualização e interligação entre temas”, marcadamente referida em EqEA que têm uma multiplicidade de objetivos interligados (dos tipos educacionais, de gestão/conservação a partir, por exemplo, investigação e objetivos socioculturais), com destaque para os que promovem uma EA contextualizada e comprometida com a comunidade local (ex. objetivos de valorização da cultura local e de inclusão social). Acerca da influência da ruralidade nas percepções de EA, aparece mais vincada a perspectiva das suas “atividades como não de EA”, tendencialmente, em EqEA com funções paralelas de apoio social ou de produção de recursos renováveis; e em que os responsáveis costumavam associar fundamentalmente a EA à sensibilização para a conservação de recursos naturais.

Sobre a avaliação dos projetos e dos EqEA, de um modo geral, é dada uma importância reduzida, concentrando-se a maioria das estratégias avaliativas em métodos quantitativos, sobretudo em questionários de opinião junto aos usuários. Na Galiza parece valorizar-se mais algumas técnicas qualitativas, como sejam as visitas prévias de professores aos equipamentos e observações registadas sobre os grupos e professores. Relacionando as formas de avaliação dos projetos em função das percepções, conceitos e práticas de EA, verificou-se que quem destaca a importância da contextualização e interligação entre temas também é quem recorre a um leque mais alargado de ferramentas de avaliação para responder a esses princípios de contextualização das actividades bio-socioculturais. Os entrevistados que visualizavam a sua acção como não de EA são, curiosamente, os adeptos de estratégias de auto-análise e reflexão crítica, através de reuniões de coordenação e de uma revisão efectiva a partir dos comentários dos usuários.

Em termos de temáticas mais trabalhadas, em ambos os territórios do Eixo Atlântico sobressai a biodiversidade, memórias e ameaças, para além de temas com forte componente sociocultural como a agricultura, pecuária e permacultura; as actividades e produtos tradicionais e património imaterial, indicando uma identificação semelhante sobre assuntos pertinentes a abordar na actualidade. Na Galiza destaca-se na área sociocultural o tema do património construído e construção sustentável, enquanto na região portuguesa existem mais adeptos de actividades sobre a mobilidade urbana, ruído e ar; consumo, resíduos e alimentação, auscultando-se neste item potencialidades de enriquecimento mútuo entre o Norte de Portugal e a Galiza. Quanto à influência do tipo de ocupação do solo nas temáticas abordadas, verifica-se uma tendência para se trabalhar temas de agricultura e afins; floresta; apicultura; actividades; produtos tradicionais e património imaterial em EqEA localizados em zonas rurais, correspondendo também a áreas interiores do Eixo Atlântico. Nos contextos urbanos aparece assim, o consumo, resíduos e alimentação; mobilidade; ruído; ar; gestão ambiental e turismo; biodiversidade marinha e pesca, neste último caso devido à situação litoral da maioria das cidades.

Por último e mencionando o tipo de usuários mais comum em ambos os territórios, destaca-se os alunos do Ensino Pré-escolar e Básico; e o mais escasso o público adulto a título individual; grupos de empresas e decisores locais, aspeto este que dificultará os processos de ambientalização do território. Há também alguma dificuldade em envolver o público jovem, cuja causa é atribuído ao tipo de estratégias de EA que não consegue competir com os estímulos exterior contínuos de consumismo e de comportamentos. No lado português, as famílias e os grupos sénior visitam mais os equipamentos enquanto, na Galiza, sobressaem a

implicação das associações, pelo que estas diferenças também determinam diversas visões pedagógicas e linhas de atuação dos EqEA.

4.3 CARATERIZAÇÃO DAS EQUIPAS EDUCATIVAS

As equipas educativas também constituíram objeto de análise, apresentando-se dados biográficos sobre os informantes (responsáveis de EqEA ou educadores); uma caracterização quantitativa da equipa; caracterização qualitativa da equipa (áreas de formação inicial dos educadores; necessidades de formação; opinião sobre o perfil do educador; aprendizagens na e pela experiência no EqEA); e o cruzamento de fatores de influência nos (e dos) perfis das equipas educativas.

4.3.1 Caracterização quantitativa das equipas educativas

Na caracterização do conjunto dos entrevistados foram analisados os intervalos etários para a área da Galiza e do Norte de Portugal (gráfico 33).

Comparando as duas situações geográficas verifica-se que na Galiza predominam entrevistados com idades mais avançadas (10 em 17 entrevistados entre os 51 e 60 anos). Já no Norte de Portugal, os entrevistados estão são mais distribuídos pela janela total de idades (de 25 a 60 anos).

Daqui se infere que na Galiza a maioria dos responsáveis e educadores estudados têm uma experiência de vida superior e eventualmente mais experiências acumuladas, do que no Norte de Portugal, seja em áreas técnicas/ambientais, seja na área da educação. Aos intervalos de idade juntam-se as médias e o desvio padrão de idades, dos entrevistados de cada uma das regiões. A idade média na amostra intencional galega (48,4 anos) é superior à do norte de Portugal (43,2), pelo que os dados corroboram a noção de educadores/directores com mais anos de experiência em EA na Galiza. Uma vez que o desvio padrão da amostra intencional nortenha é superior (9,9) ao nortenho (8,6), confirma-se um leque maior de idades no lado português, principalmente entre os mais novos. Este facto, por oposição à Galiza pode constituir um maior potencial de inovação e criatividade no seio das equipas mais novas.

Para cada uma das regiões são também apresentados dados sobre o sexo dos entrevistados (gráfico 34).

Assim, observa-se que no Norte de Portugal foram entrevistados igual número de mulheres e homens enquanto, na Galiza, o sexo masculino predomina, no conjunto

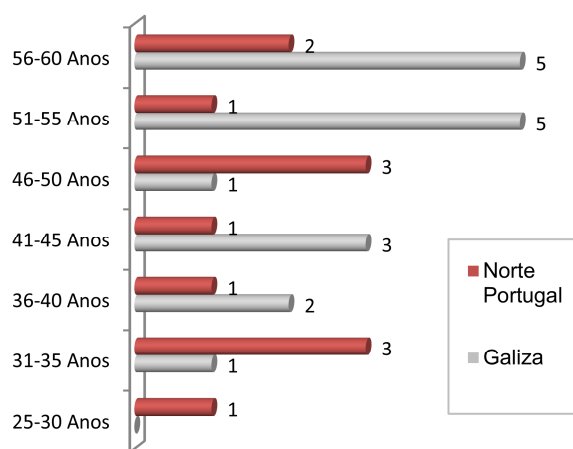


Gráfico 33 Intervalos de idade dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal

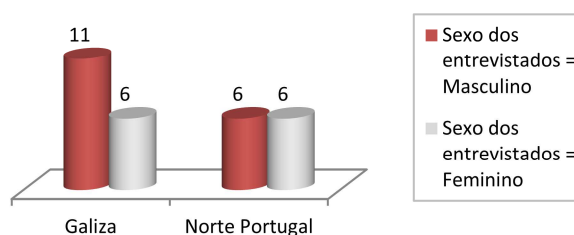


Gráfico 34 Sexo dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

de responsáveis de EqEA e educadores inquiridos.

Foi seguidamente inquirida a função de cada entrevistado(a) no respetivo equipamento (gráfico 35).

Na totalidade dos casos observados constata-se que a maioria dos entrevistados Galegos são diretores dos EqEA (14 em 17), mas metade destes têm a função de educador (7) correspondendo, em alguns EqEA, à criação de projetos de auto-emprego. Na situação portuguesa a maioria dos informantes são exclusivamente diretores (8 em 12), havendo ainda alguns casos de coordenadores e educadores ao mesmo tempo (4).

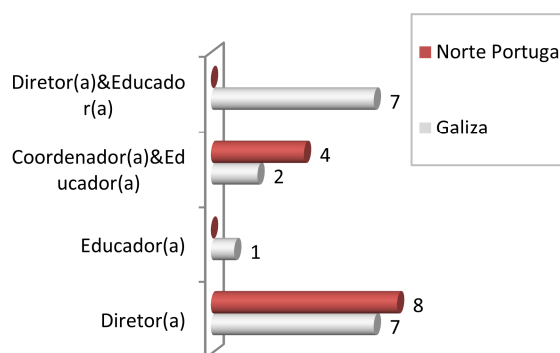


Gráfico 35 Funções dos informantes dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Segue-se o número de anos de cada entrevistado(a) no equipamento, com as funções atuais (gráfico 36).

No conjunto de ambas as regiões predominam informantes que trabalham nos EqEA há cerca de uma década, em comparação com funções ocupadas há duas ou três décadas. Salienta-se, em segundo lugar, que na Galiza predominam informantes que trabalham no mesmo EqEA entre 6 e 10 anos. Na região portuguesa esta distribuição é equitativa nos intervalos 1-5, 6-10 e 11-15. Embora de reduzida expressão existe um responsável que ocupa funções no respetivo centro há 26-30 anos.

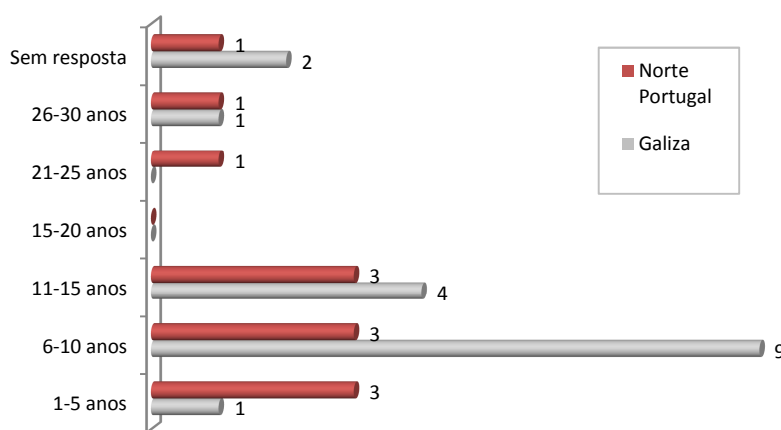


Gráfico 36 Número de anos dos informantes na função atual em EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Destes resultados pode-se deduzir que os EqEA analisados contam com profissionais que têm já um grau relevante de experiência acumulada nos EqEA com as mesmas funções. Em quase nenhum caso o tempo de serviço no EqEA é o resultado de uma vida profissional inteira dedicada a este setor profissional.

A seguir apresenta-se o número de elementos que trabalham nos EqEA estudados (gráfico 37).

De uma forma geral, tanto na Galiza como no Norte de Portugal existem mais centros com número reduzido de elementos por cada equipa, sendo que ambas as regiões têm igual número de EqEA (6) com equipas entre 4 a 6 pessoas. Diferencia-se, no entanto, a Galiza pela prevalência de centros (8) com equipas muito pequenas (entre 1 a 3 educadores).

A leitura da globalidade dos dados - maioria dos EqEA com poucos educadores - não se pode alhear o facto da recolha desses dados ter acontecido no momento conjuntural de uma generalizada crise económica em ambos os países, como é apontado no item referente às dificuldades percecionadas (recursos financeiros e humanos).

Os constrangimentos específicos em termos número de colaboradores nos EqEA foram partilhados por vários entrevistados. Por exemplo, a responsável de EqEA (casa de Ecoturismo) sempre tivera dois educadores fixos durante todo o ano, e em épocas baixas esses educadores eram transferidos para fazer EA com os municípios, entidades de 3ª idade, ou associações culturais com quem tinham protocolos, mas naquele ano (2011/2012), com a crise a afetar todas as entidades, o EqEA só podia contratar alguém quando havia atividades agendadas, situação que se multiplica noutros centros. Noutro EqEA, os recursos humanos são por excelência multifacetados, i.e. uma das pessoas que um perfil formativo mais amplo contribui ajuda também os seus colegas noutras tarefas, nomeadamente na manutenção dos espaços naturais e rurais. A colega que está responsável pela cozinha e formada nesta área é também pessoa de referência nas oficinas sobre alimentação saudável e responsável. Desta forma, rentabilizaram-se os recursos humanos que são escassos. Noutros casos, os responsáveis de EqEA têm de acumular funções de educadores por não poderem contratar mais pessoal, como no caso de um EqEA gerido por uma associação, em que o diretor não recebe salário pelas funções de educador.

Ainda sobre esta questão e em concordância com os próprios centros, o especialista ESPE2 considera que apesar de, nos últimos anos, os EqEA em Espanha se terem consolidado como um setor muito profissionalizado, com a crise económica, a disponibilidade de recursos humanos tem sido cada vez mais reduzida, especialmente nos EqEA que dependem da Administração Pública.

4.3.2 Caracterização qualitativa das equipas educativas

Quanto à parte qualitativa da análise sobre as equipas educativas no Eixo Atlântico, a caracterização foi elaborada a partir de várias categorias definidas *a priori* (figura 20).

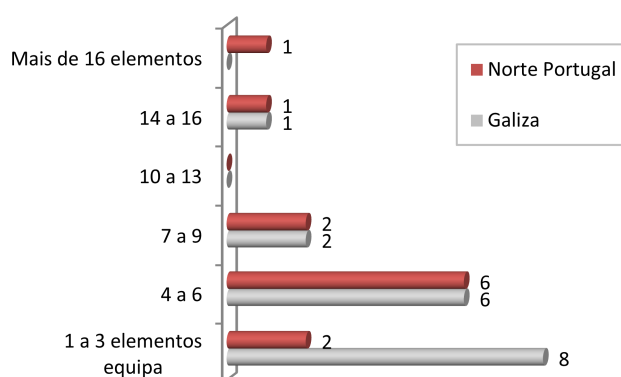


Gráfico 37 Número de elementos das equipas educativas dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)



Figura 20 Árvore de categorias da caracterização da equipa educativa em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Assim, a caracterização das equipas educativas nos EqEA do Eixo Atlântico é baseada em áreas de formação inicial dos educadores; nas necessidades de formação dos educadores; na opinião sobre o perfil ideal do educador; e nas aprendizagens na e pela experiência no EqEA.

4.3.2.1 Áreas de formação inicial dos educadores

Na região do Eixo Atlântico surgem diversas categorias de áreas de formação inicial dos profissionais, assim como formações de pós-graduação, podendo-se dividir genericamente essas áreas em ciências naturais, em artes e nas ciências sociais, incluindo a educação. Dentro das ciências naturais encontra-se a Biologia; Química; Geologia; Biotecnologia; Ciências do Meio Aquático; as Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Engenharia do Ambiente; Engenharias (não Ambiente) e cursos técnicos. Nas ciências sociais estão incluídos os cursos de Ensino (Básico, Secundário) e Educação Ambiental; Comunicação, Jornalismo, Documentação, Línguas; História, Património Cultural; Economia, Gestão, Administração; Monitor de tempo livre; Turismo; Desporto. A área das artes também inclui o curso de Arquitetura.

4.3.2.1.1 Equipas educativas da Galiza

Na região galega, as categorias de áreas de formação mais presentes nos EqEA são, *ex quo*, as de Ensino, Educação Ambiental e as áreas de Biologia, Química, Biotecnologia e C. Meio Aquático (7 em 17), respetivamente. Seguem-se as áreas de Monitor de Tempo Livre, Turismo, Desporto (6 EqEA) e a de Engenharia e cursos técnicos, com quatro centros em cada categoria. Em três dos EqEA têm educadores formados nas áreas de ciências sociais de História e Património Cultural, e em Comunicação, Jornalismo, Documentação e Línguas. Estão ainda presentes as áreas de Economia, Gestão e Administração, referidas por dois centros. Apenas um dos centros tem educadores que são das áreas de Artes e Arquitetura e na categoria de Ciências Ambientais, Gestão Ambiental e Engenharia do Ambiente.

Deste modo, na Galiza a área das ciências naturais (ex. Biologia) parece ser aproximadamente tão valorizada como a área da Educação, incluindo o Ensino das Ciências e da Educação Ambiental (EA). A EA, especificamente, ainda tem um reconhecimento laboral restrito, pelo que constitui um fator de dificuldade de integração profissional, conforme testemunhado pela responsável de um EqEA.

Cumprer realçar que a multidisciplinaridade, da formação inicial da equipa é valorizada num dos centros, tendo um entrevistado realçado a importância de haver, na mesma equipa, profissionais formados em educação primária (Ensino Básico) com complementos de educação ambiental e outros educadores em animação de tempo livre para “(...) mesclar essa ideia de lúdico-formativo (...)” (G11).

Apesar da formação em Animação/Monitor de Tempo Livre ter uma relevância semelhante do que a geral de Ensino/Pedagogia e de Educação Ambiental e de existir em quase metade dos EqEA na Galiza, a Animação de Tempo livre está genericamente desprestigiada, assim como a profissão de educador ambiental, como é visível pela informante G5.

Os equipamentos de educación ambiental sempre foran vistos como que non fai falta pagar moito. Un par de monitores, unha persoa práctica, de animación sociocultural e xa vale. G5

Outra entrevistada (G9) reflete sobre a competição e desprestígio entre estas duas áreas de formação.

(...) os monitores de tempo libre están mal vistos polos educadores ambientais (...) hai que romper esa cadea (...). (...). O medio ambiente non pode ser exclusivo para una actividade medioambiental dun colexio, de una actividade puntual para os ecoloxistas ou dos grupos de vixilancia. Non, ten que ser en todas as partes. G9

Assim, o curso de Monitor de Tempo Livre é genericamente encarado como uma formação com falta de qualidade, com objetivos pouco claros, julgando-se muitas vezes que se pretende apenas que as crianças joguem e que ocupem o tempo de ócio sem conteúdos pedagógicos. Também alega que a Administração (da Região Autónoma da Galiza) não solicita, por seu turno, objetivos de aprendizagem adequados e exigentes em contextos como colónias/acampamentos de Verão, cabendo a esta área de especialização traçar também objetivos claros e sustentando a sua atividade em bases e princípios bem definidos.

A área de Engenharia (não só de Ambiente) é valorizada em alguns centros que têm uma componente técnica. As lacunas a nível de pedagogia são colmatadas, segundo um dos interlocutores com educadores formados nesta área, pela experiência desses educadores com os usuários.

4.3.2.1.2 Equipas educativas do Norte de Portugal

Na formação inicial dos educadores dos EqEA portugueses, predominam os cursos da área das ciências naturais relativamente às ciências sociais e artes.

No âmbito das ciências naturais, constata-se que metade dos EqEA tem elementos da equipa formados nas áreas de Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Engenharia do Ambiente (6 em 12EqEA). Seguem-se os cursos de Biologia, Química, Geologia, Biotecnologia, C. Meio Aquático (5 EqEA); e Engenharias e cursos técnicos (3 EqEA). Na área das C. Meio Aquático destaca-se o caso do diretor de um EqEA, cuja motivação e convite para esse EqEA nasceu do tempo em que era aluno de licenciatura com realização de trabalhos sobre o rio envolvente.

No âmbito das Ciências Sociais, no conjunto dos casos estudados existem educadores formados na área do Ensino (Básico e Secundário), em avaliação educativa e especificamente na Educação Ambiental (3 EqEA).

Existem apenas dois casos nas equipas, formados nos cursos, respetivamente, de Monitores de Tempo Livre, Turismo e Desporto, assim como nas áreas de Economia, Gestão, Administração.

De igual modo, surgem duas profissionais na área das Artes, e especificamente em teatro, as quais atuam como contadoras de histórias em temas ligados ao mar.

Foi identificado um educador formado em História, e acontece a particularidade desse educador ter formação contínua em temáticas ambientais e de biodiversidade, conjugando assim, ambos os tipos de atividade com diferentes públicos. A área de Comunicação, Jornalismo, Documentação, Línguas também foi apenas referida por um entrevistado, tendo realçado a importância da parte da comunicação especialmente como estratégia-chave do EqEA onde exerce actividade, como meio de fazer passar a mensagem com uma maior coerência.

A interdisciplinaridade foi referida por um entrevistado/coordenador de equipa no sentido da conjugação de técnicos que tem na área das ciências naturais e chamadas exatas com profissionais da área da comunicação e vertente social, salientando as mais-valias que cada um que consegue reverter para o projeto educativo.

4.3.2.1.3 Comparação da formação inicial entre as equipas educativas da Galiza e do Norte de Portugal

As áreas de formação inicial foram comparadas entre os educadores dos EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (tabela 18).

Tabela 18 Comparação das áreas de formação inicial dos educadores entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Áreas de formação inicial dos educadores VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Biologia, Química, Geologia, Biotecnologia, C. Meio Aquático	7	5
Ensino, Educação Ambiental	7	3
Monitor de tempo livre, Turismo, Desporto	6	2
Engenharias e cursos técnicos	4	3
Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Eng. ^a Ambiente	1	6
Artes e Arquitetura	1	2
História, Património Cultural	3	1
Comunicação, Jornalismo, Documentação, Línguas	3	1
Economia, Gestão, Administração	2	2

Agrupando novamente os cursos de formação inicial em três grandes áreas - ciências naturais, ciências sociais e artes – é visível que no Norte de Portugal as ciências naturais estão mais destacadas do que as ciências sociais (especialmente as Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Eng.^a Ambiente). Já na Galiza, a presença dessas duas grandes áreas científicas encontra-se mais contrabalançada.

Existe uma predominância de profissionais formados na área do Ensino e Educação Ambiental na Galiza relativamente à região portuguesa.

Quanto à formação inicial artística, esta tem um peso muito residual na constituição das equipas, em ambas as regiões.

4.3.2.2 Necessidades de formação dos educadores

Quanto às necessidades de formação e âmbitos de aprendizagem contínua, as categorias emergentes foram agrupadas em temáticas de formação e em formatos das iniciativas formativas que os entrevistados referem como tendo frequentado ou que desejam frequentar (figura 21).



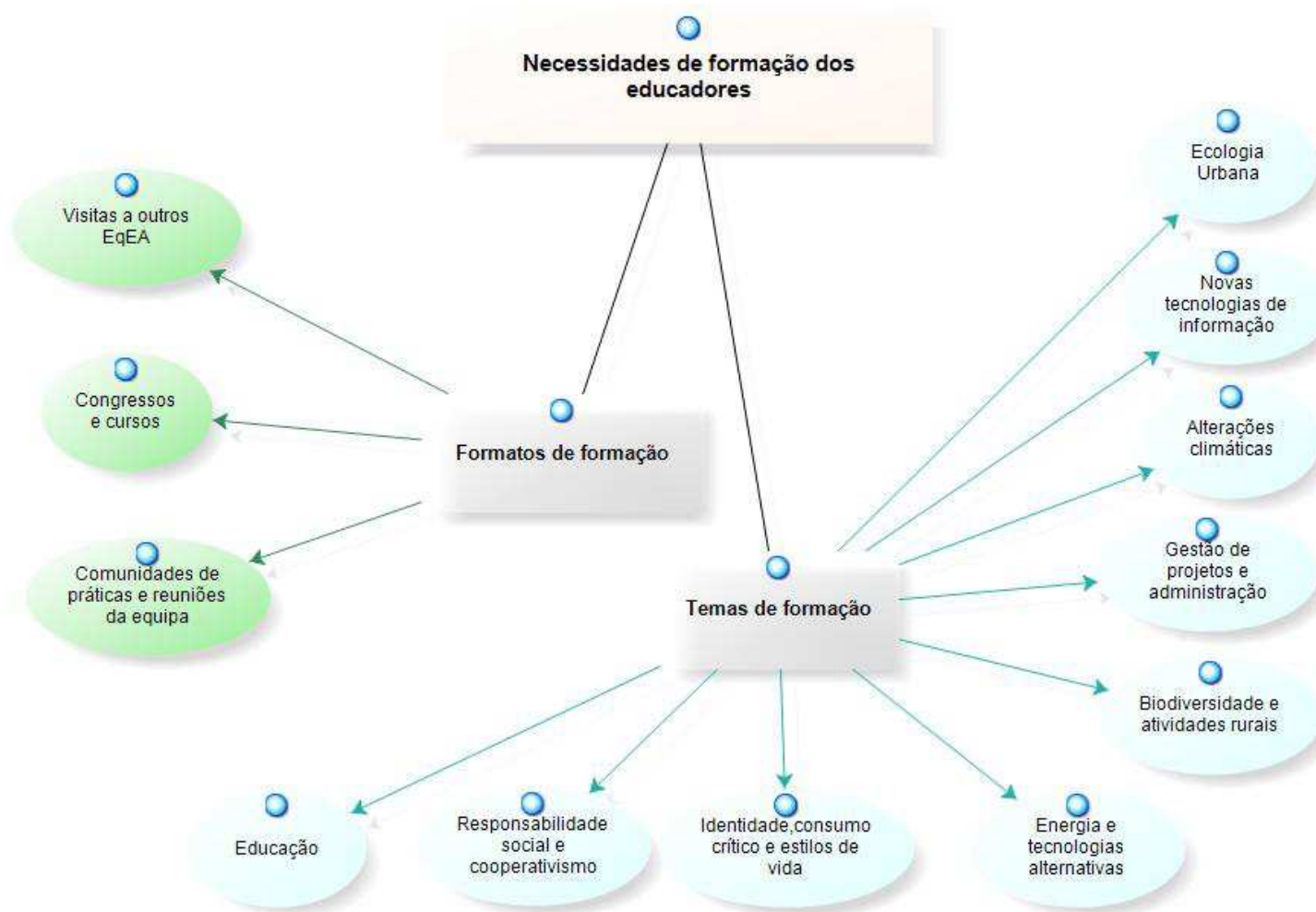


Figura 21 Árvore de categorias sobre a necessidade de formação dos educadores em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Os tipos de formação encontrados correspondem a tipologias informais como seja as visitas de educadores a outros EqEA e a realização de comunidades de práticas e reuniões da equipa do EqEA, assim como uma tipologia mais formal -frequência de congressos e cursos e o estudo autodirecionado. A maioria dos temas mencionados são tipicamente da área das Ciências Sociais ou são temas transdisciplinares. Referimo-nos às áreas da Educação; da Responsabilidade Social e Cooperativismo; Gestão de projetos e administração; Alterações Climáticas e Ecologia Urbana. Também emergiram temas de formação técnicos e da área das Ciências Naturais, como a Biodiversidade e atividades rurais; as Novas Tecnologias de Informação; e Energia e Tecnologias Alternativas.

4.3.2.2.1 Equipas educativas da Galiza

Quanto aos formatos de formação nos quais os educadores da Galiza aprofundam e trocam conhecimentos destaca-se, em primeiro lugar, a frequência de congressos e cursos. Oito entrevistados referem especialmente cursos de curta duração, já frequentados ou a frequentar, assim como o estudo autodirecionado.

Cinco responsáveis de EqEA informaram que apostam na formação informal através de comunidades de práticas e reuniões da equipa como forma de enriquecimento contínuo. Tais comunidades de práticas são concretizadas através de reuniões realizadas no final de todas as semanas ou diariamente, com o intuito de avaliar a adequação de metodologias e conteúdo a cada público e que aspetos devem ser alterados. A perspetiva de outro EqEA é a de que os educadores formados em áreas técnicas de engenharia vão aprendendo com os educadores ou monitores formados especificamente na área da educação, gerando-se assim uma comunidade de trocas de aprendizagens.

As visitas a outros EqEA, de curta duração ou em residência de educadores, foram referidas por um centro. De acordo com o discurso de G5, tanto as visitas como os cursos permitem o contacto com outros centros, com outros educadores e seu *modus operandi*.

(...) faise a formación noutros centros. E con ese intercambio de centro en centro. É o que ten a educación ambiental que ademais é moi aberta e toda a xente está disposta a axudar. Se estás interesado en pasar unha semana en un ou calquera outro centro pois podes ir e estar alí e ves como eles traballan. G5

Como temáticas de formação que as equipas da Galiza procuram para receber formação surgem, em primeiro lugar, a área da Educação (8 EqEA), em que estão incluídos cursos especificamente de educação ambiental, em vertentes como a educação ambiental para crianças com necessidades educativas especiais, a gestão de EqEA e de centros de visitantes, assim como na área de interpretação ambiental e do património.

São várias as razões apontadas para a frequência de cursos em Educação Ambiental com regularidade, para além da aquisição de novos conhecimentos e aprofundamento de estratégias. Assim, os cursos são uma forma de os educadores contactarem com outros colegas num intercâmbio de experiências.

Os educadores procuram, como segunda preferência, temas de formação relacionados com a biodiversidade e atividades rurais (3 EqEA), nomeadamente sobre a apicultura, embora este resultado possa estar muito condicionado pela selecção dos equipamentos.

Outra temática procurada encontra-se na categoria de Gestão de projetos e administração (2 EqEA), onde se encontra a formação de gestão em ecoturismo.

A Energia e tecnologias alternativas, nomeadamente a bioconstrução, são referidas por dois responsáveis de EqEA.

As temáticas de Novas tecnologias de informação; Responsabilidade social e cooperativismo; Alterações climáticas e temáticas de Ecologia urbana têm uma presença

residual como áreas necessárias de formação, uma vez que são apenas referidas por um EqEA.

A formação em Movimentos cooperativos foi referida como importante pelo facto de também abordar o tema de acesso das mulheres a postos de direção, constituindo uma necessidade de uma educadora que gere um EqEA em modo de cooperativismo.

Na temática de Ecologia urbana, foi mencionado especificamente a necessidades de aprofundar mais a questão da falta de espaços verdes e de usufruto dos cidadãos das praças como espaços de lazer e não apenas como locais de passagem com valor estético. Esta questão preocupa uma educadora que se tem debatido com questões cada vez mais locais de qualidade de vida mesmo que seja dentro de uma cidade.

A fraca incidência dos entrevistados na necessidade de formação em temas urbanos ou de carácter cultural parece denotar uma reduzida valorização em aprofundar temas de carácter sociocultural e especificamente em problemáticas urbanas, sendo que este item também pode estar condicionado pela localização rural dos equipamentos.

4.3.2.2.2 Equipas educativas de Norte de Portugal

Nos EqEA portugueses, a participação dos educadores em cursos e em Congressos e o estudo autodirecionado são os formatos de aprendizagem mais nomeados (8 EqEA).

Foram referidos maioritariamente congressos e cursos em temáticas científico-naturais, embora também surjam eventos sobre temáticas educativas e de divulgação da Ciência. A repetida frequência de formações em Monitores de Educação Ambiental, foi mencionada por uma educadora como necessidade de uma “reciclagem” de conhecimentos e inovação em metodologias.

O estudo contínuo e a aprendizagem autodidata também foram referidos, tendo uma educadora salientado a importância da biblioteca do equipamento, a qual tem sido gradualmente constituída por títulos que ela própria sugere e em temas que explora nas atividades.

Como estratégia de formação os entrevistados portugueses valorizaram, em segundo lugar, as visitas a outros EqEA. De entre os cinco casos presentes nesta categoria, um deles menciona ter recorrido a este formato de enriquecimento pedagógico antes de abrir ao público o seu EqEA, e como forma de preparar o projeto educativo com ofertas diversas dos demais que existiam área geográfica vizinha.

A aprendizagem não formal em comunidade de práticas está presente em quatro iniciativas. Num dos centros esta concretiza-se em encontros e debates, promovidos pelo coordenador da equipa, sobre as metodologias usadas nas atividades e a receptividade dos grupos. Também recorrem a sessões com um educador da equipa que apresenta o seu projeto ou experiência educativa ou sessões com um especialista convidado da área educativa, sendo também uma oportunidade para esclarecimento de dúvidas. As comunidades de práticas acontecem também de maneira informal quando os educadores acompanham técnicos e investigadores em ações no terreno (ex. EqEA em áreas protegidas) para pesquisa sobre biodiversidade e outros temas.

Quanto às temáticas em que os educadores sentem necessidade de formação e em que procuram desenvolver conhecimentos e capacidades, a categoria mais relevante é a da Educação (7 EqEA) incluindo a área da Educação Ambiental. Nesta última área, os educadores fazem “reciclagem” de formação sobre metodologias ativas e sobre a avaliação de programas e adequação dos mesmos. Em um dos casos, o educador fez uma formação especializada em Educação Especial pois sentia necessidade de ter maior preparação ao receber pessoas com necessidades educativas especiais.

Temas relacionados com a Biodiversidade e atividades rurais são procurados para formação por cinco responsáveis/educadores de EqEA, abordando-se a área das

construções ecológicas; fauna incluindo anfíbios, répteis e avifauna existentes no entorno de alguns EqEA; flora espontânea, plantas invasoras, comestíveis, entre outras. Nesta área muitas das ações de formação versam sobre o Património regional (natural e cultural) que os EqEA querem explorar, nomeadamente sobre materiais e técnicas de construção ecológicos e locais; variedades regionais de fruteiras e outras sementes autóctones.

A temática de Identidade, consumo crítico e estilos de vida também é sentida como necessária para as atividades, seja com o público adulto ou com o mais jovem. Dentro deste tema inserem-se itens como consumo e sociedade; práticas agrícolas sustentáveis, de alimentação saudável e de filosofias holísticas como a permacultura, conforme avança a informante NP1.

Depois eu fiz um curso que era para três escalas etárias diferentes, de yoga para crianças. E como fiz por interesse pessoal achei que podia aplicar aqui, porque a permacultura pode-se representar numa flor e uma das pétalas, ou seja um dos temas que é tratado na permacultura é a educação e o cuidar de si próprio e a saúde também. NP 1

Dois entrevistados referiram a necessidade de formação na área de Gestão de projetos e administração e um nas Novas tecnologias da informação, especialmente sobre ferramentas de auxílio à educação e comunicação ambiental, como forma de fomentar a autonomia da equipa em recursos técnicos e de divulgação (ex. fotografia e design).

4.3.2.2.3 Comparação das necessidades de formação entre as equipas educativas da Galiza e do Norte de Portugal

Os tipos de formação e temáticas procuradas foram comparados entre as duas regiões do estudo, como se pode observar na tabela 19.

Tabela 19 Comparação das necessidades de formação dos educadores entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Necessidades de formação dos educadores VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Formatos de formação		
Comunidades de práticas e reuniões da equipa	5	4
Visitas a outros EqEA	1	5
Congressos, cursos	8	8
Temas de formação		
Educação	8	7
Gestão de projetos e administração	2	2
Novas tecnologias da informação	1	1
Energia e tecnologias alternativas	2	0
Biodiversidade e atividades rurais	3	5
Identidade, consumo crítico e estilos de vida	0	2
Responsabilidade social e cooperativismo	1	0
Alterações climáticas	1	0
Ecologia Urbana	1	0

De uma forma geral, a tipologia de formação a que os centros recorrem com mais frequência em ambas as regiões são os congressos e cursos, portanto espaços formais de aprendizagem. Comparando as duas regiões, vemos dados semelhantes sobre educadores que frequentam congressos, cursos e que têm comunidades de práticas e reuniões de

equipa. Há a destacar apenas um maior número de EqEA, no Norte de Portugal, que mencionam visitar outros EqEA.

Cumprir destacar que a procura por sistemas de aprendizagem informais, como comunidades de práticas e visitas a outros EqEA significa uma tendência de valorização da aquisição de conhecimento e de troca de experiências com ferramentas para além dos sistemas tradicionais de ensino contínuo formal, provavelmente manifestados como insuficientes.

Em relação aos temas de formação, a maior procura, no Eixo Atlântico, por temas da área das ciências sociais como a Educação manifesta sensibilidades dos educadores e diretores dos EqEA sobre lacunas nesta área.

Sobre a formação, vários especialistas opinam sobre a influência do contexto económico, durante o período do estudo, na constituição das equipas educativas, no tipo de preparação necessário para a busca de soluções, assim como sobre temáticas educativas em que se deveria investir mais.

Assim, o especialista ESPE3 considera que os equipamentos que têm mais hipótese de sobreviver face à crise são os mais complexos em termos de: âmbitos de trabalho mais diversificados; os que tenham pessoas nas equipas formadas em distintas áreas, entre outros fatores. Neste ponto é então salientado o valor da multidisciplinaridade e transdisciplinaridade dos recursos humanos nos EqEA, situação que contrasta, de uma forma geral, com a maioria dos centros estudados, até pelo reduzido número de educadores na maioria da amostra intencional de EqEA.

A especialista ESPP2, por seu turno, é da opinião que os centros em Portugal sempre aprenderam a lidar com as limitações de recursos humanos e lembra a preocupação em munir essas equipas com “capacidade técnica para eles poderem fazer o seu trabalho da melhor forma possível.” Deduz-se aqui a perceção da necessidade de investimento em formar continuamente os elementos das equipas e de acesso a mais meios para desenvolverem a sua atividade.

Concretizando aspetos da formação que seria importante reforçar entre as equipas, a ESPE4 discorre que o trabalho num EqEA deve implicar uma formação específica “(...) porque non soamente traballas con os visitantes senon traballas con o territorio”. Acrescenta que, dentro da formação para os educadores ambientais, deve haver aspetos sobre participação comunitária e dinamização de redes na comunidade e saber identificar os líderes da comunidade para fazer colaborações. ESPE4 exemplifica lacunas associadas à falta de formação nestas e noutras áreas: Na visita que realizou a um EqEA rural, estavam presentes o responsável do centro (engenheiro agrónomo) e três cidadãos idosos locais que demonstravam os ofícios tradicionais. Como guia, apenas falou o responsável do centro, não tendo havido nenhuma interação com os elementos locais que estavam a demonstrar os ofícios. A mesma especialista critica que centros como aquele só têm sentido se as gentes do lugar participarem. Esta situação deveu-se, segundo ESPE4, precisamente à falta de formação do responsável em competências sociais e de colaboração. Outros aspetos que necessitariam de abordagens mais integradas com a sociedade foram também exemplificados, como seja, o facto de nesse centro não se ter referido que quando havia muita exploração da atividade apícola e doutros ramos agrícolas havia também uma larga biodiversidade de flora, flora essa que se tem vindo a perder com o abandono e êxodo rural. Ou seja, deveria ser enfatizado que as atividades rurais (desde que em modo biológico) é positiva para o meio e o seu desaparecimento é negativo, estando a biodiversidade diretamente vinculada à atividade humana.

4.3.2.3 Opinião sobre o perfil do educador

No Eixo Atlântico, as opiniões sobre o perfil ideal de educador dividem-se em características que podem ser classificadas de foro mais técnico (conhecimentos) e outras de foro vocacional e interpessoal. Assim, para determinados responsáveis de EqEA as equipas devem ser constituídas por profissionais que tenham curiosidade de conhecimento em diversas áreas e que tenham gosto pela atividade; ou que tenham capacidade de comunicação da informação científica; que se dediquem a uma procura contínua de auto-comportamentos ambientais; e fomentem a criatividade e flexibilidade nas atividades; ou que valorizem a sociabilidade e valorização do outro.

4.3.2.3.1 Perfil do educador segundo as equipas educativas da Galiza

Um dos aspetos valorizados na Galiza, como perfil ideal do educador ambiental, foi a procura contínua de auto-comportamentos ambientais (4 em 17 EqEA). Nesta categoria foi referido o gosto pela natureza e práticas que promovem esse gosto em proteger, como seja o esforço crescente em reduzir a compra de produtos embalados e de se reutilizar objetos sempre que possível, conforme avança uma das entrevistadas.

Também foram quatro os responsáveis de EqEA que apontam como característica ideal a curiosidade de conhecimento em diversas áreas incluindo a iniciativa pessoal em procurar e aplicar novas estratégias pedagógicas com base na experiência adquirida. A característica da curiosidade foi também referida por um educador como fator importante para a autonomia da equipa no sentido da procura de aquisição de capacidades e técnicas que reduzam a necessidade de contratação de serviços externos (excerto de G17).

O que tes que ser é autosuficiente. Cada vez que queiras facer unha cousa se tes de contratar a una persoa, isso aquí é inviábel. (...) Unha vez que queiras dedicarte a unha cousa, buscar o financiamento, facer un curso, formar esa xente. E esa xente despois a practicar aquí é que o aplica. G17

Outra entrevistada salienta, neste ponto, a curiosidade e inquietude efetiva pela prática da educação ambiental.

O gosto pela atividade é uma característica apontada em três equipamentos, justificando um entrevistado que há uma implicação direta do grau de dedicação do educador no grau de envolvimento das crianças e jovens em determinada atividade.

De forma minoritária surge a capacidade de comunicação da informação científica (1 EqEA), devendo coexistir, na ótica da interlocutora, essa capacidade e sensibilidade pelas temáticas ambientais.

A sociabilidade e valorização do outro também foi mencionada por uma entrevistada, no sentido que seja “(...) bo comunicador ou boa comunicadora de tal forma que o que está a dicir se note que sente” (G1).

4.3.2.3.2 Perfil do educador segundo as equipas educativas do Norte de Portugal

Nos equipamentos do Norte de Portugal uma das características do educador mais valorizada foi a capacidade de comunicação da informação científica (6 em 12 EqEA), como capacidade inata mas também através da aquisição de conhecimentos e ferramentas educativas em cursos de formação pedagógica. Nesta característica cabe a capacidade de transmitir conceitos de forma acessível, apelativa e contextualizada, conforme sugere o interlocutor NP6.

A qualidade essencial é saber ler informação técnica e descodificá-la, e transmiti-la de forma acessível a pessoas não especialistas. Quem vai falar em

espécies em vias de extinção e começa pelo lince da Malcata, começa mal, ou pelo Panda, começa mal. NP6

Também metade dos entrevistados portugueses enfatizou a importância de um educador dever demonstrar curiosidade de conhecimento em diversas áreas. Isto é, a gama de conhecimentos para a EA não se deve limitar a conhecimentos de caráter biofísico mas deve alargar-se a áreas de cultura geral e atualidade, para poder também compreender a realidade dos diferentes grupos que visitam os EqEA, conforme adianta um dos entrevistados. Ainda neste ponto foi valorizado o interesse específico por áreas como o teatro, trabalhos manuais, a ligação dos educadores a associações como ONG, uma vez que isso é demonstrativo de espírito de iniciativa e de polivalência no EqEA.

A sociabilidade e valorização do outro foram valorizadas por 6 entrevistados, ou seja, as competências interpessoais tendo salientado uma das educadoras que “Assim como não vale a pena ser-se educador ambiental se não se acarinhar o ambiente, também não vale a pena ser educador ambiental se não se acarinhar o outro.” (NP9). Outro responsável considera necessário que se crie um espaço de encontro, em que de ambas as partes sintam os momentos de partilha entre o educador e as crianças/jovens, para que a experiência no EqEA seja verdadeiramente transformadora. A sociabilidade também é esperada dos educadores relativamente à população envolvente dos EqEA e especificamente junto de pescadores de uma iniciativa litoral.

Quatro equipamentos salientaram a importância do educador ter gosto pela atividade, tendo uma das educadoras explicado que esse gosto profissional influencia e é influenciado na sua vida pessoal. Outras interlocutoras acrescentam que o gosto pela atividade pedagógica e pelo espaço do EqEA, ao longo do tempo, é essencial pois ele transmite-se naturalmente e “contagia” os visitantes.

Também é enfatizada a característica de procura contínua de auto-comportamentos ambientais (3EqEA), realçando uma das educadoras que as mudanças de comportamentos devem acontecer, em primeiro lugar, dentro de cada educador para que haja coerência e demonstração na transmissão desses comportamentos e valores.

Uma responsável referiu ainda, como aspeto desejável num educador, a criatividade e flexibilidade nas atividades, salientando a importância de os educadores externos criarem ou adaptarem uma atividade ou projeto a partir de um conceito apenas e não de desenvolverem com os usuários atividades já desenhadas ou formatadas.

4.3.2.3.3 Comparação do perfil do educador entre as equipas da Galiza e do Norte de Portugal

As opiniões entre os entrevistados da Galiza e do Norte de Portugal foram comparadas relativamente ao perfil ideal que os educadores deveriam ter (tabela 20).

Tabela 20 Comparação sobre a opinião do perfil do educador entre os EqEA da Galiza e do Norte de Portugal (programa NVivo)

Opinião sobre o perfil do educador VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal(N=12)
Criatividade e flexibilidade nas atividades	0	1
Curiosidade de conhecimento em diversas áreas	4	6
Capacidade de comunicação da informação científica	1	6
Procura contínua de auto-comportamentos ambientais	4	3
Gosto pela atividade	3	4
Sociabilidade e valorização do outro	1	6

De entre os entrevistados que descreveram o perfil constata-se que o traço mais

valorizado nas duas regiões transfronteiriças é a curiosidade de conhecimento em diversas áreas (4 na G e 6 no NP), seguindo-se, em grau semelhante entre si, o gosto pela atividade (3 na G e 4 no NP). Quanto às diferenças é de destacar que na Galiza foi mais valorizada a procura contínua de auto-comportamentos ambientais, enquanto no Norte de Portugal foi a capacidade de comunicação da informação científica; a sociabilidade e a valorização do outro.

A categoria de gosto pela atividade (“amor à camisola” e “energia positiva dessas pessoas”) é reconhecida, pela especialista ESPP2, como um dos aspetos dos educadores que mais tem contribuído para o desenvolvimento dos EqEA portugueses. Com feito, “eles que, de alguma forma, nunca tiveram muito dinheiro para trabalhar, têm o equipamento mas nunca muito dinheiro, acabam por se adaptar relativamente a este momento mais austero. Portanto, eles foram criando estratégias para fazer as coisas com poucos recursos.” (ESPP2). Segundo esta especialista, também a prática de abordagens educativas integradoras sobre a realidade parte, em larga medida, da motivação de quem coordena e dinamiza as atividades. E exemplifica: um educador (arqueólogo) de um centro de interpretação de um achado castrejo, quando solicitada a visita por um grupo ligado ao fomento de espaços verdes e proteção da floresta, disponibilizou-se a conduzir uma visita em que relacionava a história e arqueologia com o ambiente local, nomeadamente sobre a flora ancestral e primária. Pode também considerar-se por neste excerto a valorização atribuída à categoria de perfil - Criatividade e flexibilidade nas atividades.

4.3.2.4 Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA

A última parte da análise sobre as equipas educativas enfoca nas aprendizagens que os educadores adquiriram na e pela experiência no respectivo EqEA, conforme mostra a figura 22.

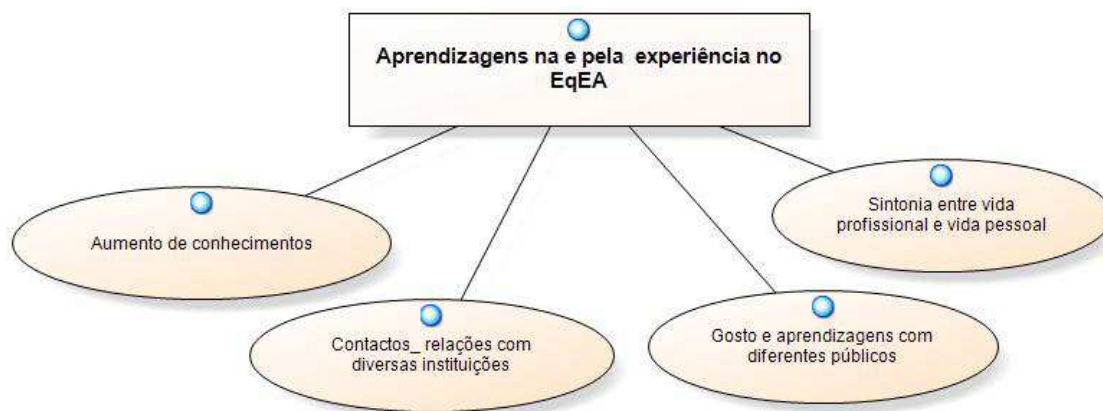


Figura 22 Árvore de categorias sobre as aprendizagens, dos educadores, na e pela experiência em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

No cômputo geral do Eixo Atlântico, as aprendizagens agrupam-se em quatro tipos de saberes e vivências, por um lado, o aumento de conhecimentos em várias áreas; também os contactos e relações com diversas instituições; o gosto e aprendizagens com diferentes públicos; e por outro lado a sintonia adquirida entre a vida profissional e pessoal, em termos de coerência de estilo de vida.

4.3.2.4.1 Aprendizagens e mudanças segundo as equipas da Galiza

O tipo de aprendizagem mais valorizada pelos entrevistados galegos foi a sintonia entre a vida profissional e vida pessoal (8 em 17 EqEA). Esta sintonia foi manifestada pelo facto de o EqEA ser um projeto de vida, mas também, pela componente educativa e de contacto com públicos que têm múltiplas visões (excerto de G8).

Pois para mi isto é un proxecto vital (...). Aquí hai enerxía de moita xente (...) e moitas ganas de facer. Pois antes non tínhamos furgoneta, e víñamos en taxi, ou en bicicleta, quedabamos aquí coa neve. (...) A sorte que temos é a compensación que nos é devolvida cando veñen os grupos (...) é a xente e ouvir: “descubrín despois de hoxe que a enerxía solar non era unha mentira”.
G8

Em casos de EqEA rurais, tornou-se uma forma de estar num meio envolvente agradável e, para dois interlocutores, uma forma de viverem na sua terra natal e valorizarem essa localidade ao dar a conhecer os elementos histórico-naturais e artísticos. A ligação entre a vida profissional e pessoal também é apontada pelo facto do círculo de amigos e espaços de socialização terem em comum inquietudes ambientais, que por sua vez influenciam atitudes pró-ambientais e práticas profissionais, segundo uma das educadoras entrevistadas.

Em segundo lugar, os entrevistados salientaram, como aprendizagem com a experiência no EqEA, o aumento de conhecimentos em diversas áreas (4EqEA). Nesta categoria cabem dimensões como a interdisciplinaridade, através da partilha de experiências em diversos campos dentro de uma mesma equipa. Também foi sublinhada a aquisição de conhecimentos técnicos necessários na logística de equipamentos. No caso específico de um EqEA com componente turística, a aprendizagem da língua inglesa tornou-se essencial, acrescentando a respectiva educadora a vantagem que teve essa formação por aplicar os conhecimentos a curto prazo com visitantes estrangeiros.

Três educadores referem também, como saber adquirido, o gosto e aprendizagens com diferentes públicos (3 EqEA), enfatizando, um dos educadores, o que se vai adquirindo com todos, incluindo com as crianças, e a importância de as saber ouvir, acrescentando ser essa uma carência habitual. Outro entrevistado também sublinha a aprendizagem contínua com o público mais jovem, nomeadamente, sobre os aspetos que mais os motivam e a forma de transmitir a mensagem, conforme é testemunhado no excerto sobre um EqEA especializado em apicultura.

Em último lugar, é valorizada a aprendizagem resultante de contatos e relações com diversas instituições (2 EqEA), incluindo esforços institucionais na captação de recursos económicos (ex. financiamentos nacionais e europeus) para apoio aos EqEA e esforços na aproximação à comunidade local.

4.3.2.4.2 Aprendizagens e mudanças segundo as equipas do Norte de

Portugal

Nos equipamentos do norte de Portugal foi destacado, em primeiro lugar como tipo de aprendizagem, o aumento de conhecimentos em diversas áreas (4 EqEA em 12). O diretor de um EqEA evoca, a este respeito, o conhecimento adquirido na área de história para a recuperação de uma área exterior do respetivo EqEA com valores históricos a preservar, acrescentando ser necessário este tipo de conhecimentos paralelos para se gerir globalmente um projeto como o de um equipamento.

Três entrevistados referem como aprendizagem resultante da sua experiência a crescente sintonia da vida profissional com a vida pessoal, tendo a coordenadora de um EqEA enfatizado a vantagem de trabalhar num EqEA que apoia a implementação de

estratégias pedagógicas e eixos de reflexão que estão de acordo com a sua filosofia de vida e linha de pensamento. Um responsável de EqEA (de Ciências Naturais) mostra, por seu turno, o gosto pessoal pela etnografia, sublinhando diversas aprendizagens resultantes do contacto com pescadores do entorno e do registo de histórias e testemunhos, ao longo de vários anos. Dois diretores de centros enquadram a sintonia profissional, no sentido de encararem o EqEA como uma âncora no dia-a-dia, mesmo quando há adversidades pessoais.

A categoria contactos e relações com diversas instituições foi referida apenas por um entrevistado, assim como a categoria gosto e aprendizagens com diferentes públicos. Neste último caso, o diretor de um EqEA assume que aprendeu muito quando realizava ações de formação a professores e que continua a gostar de realizar palestras em escolas secundárias.

4.3.2.4.3 Comparação de aprendizagens e mudanças entre as equipas da Galiza e do Norte de Portugal

As semelhanças e diferenças dos tipos de aprendizagem a partir da experiência nos EqEA entre o Norte de Portugal e Galiza são representadas na tabela 21.

Tabela 21 Comparação das aprendizagens dos educadores na e pela experiência nos EqEA entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Gosto e aprendizagens com diferentes públicos	3	1
Aumento de conhecimentos	4	4
Contactos e relações com diversas instituições	3	1
Sintonia entre vida profissional e vida pessoal	8	3

A tabela 21 indica que, na Galiza, as aprendizagens e mudanças mais referidas com a experiência no EqEA dizem respeito à sintonia que se cria entre a vida profissional e vida pessoal. O aumento de conhecimentos é valorizado em igual número em ambas as regiões.

Estes dados parecem indiciar que nos casos galegos é mais valorizada a coerência de estilo de vida (procura de harmonia socioambiental), podendo este elemento estar relacionado com fatores como será averiguado mais à frente, como a função do entrevistado no EqEA, assim com as motivações para a criação do EqEA.

4.3.3 Cruzamento de fatores de influência nas e das características das equipas educativas

Como fatores que podem influenciar (ou serem influenciados pelas) características das equipas educativas, foram analisados vários elementos no conjunto do Eixo Atlântico. Entre os elementos conta-se a formação inicial, as necessidades de formação e as aprendizagens com a experiência no EqEA em cruzamento com a localização dos EqEA no interior ou litoral; o contexto rural ou urbano; os temas e atividades praticadas e diversidade de usuários nos EqEA.

Auscultando, em primeiro lugar o cruzamento entre a formação inicial dos educadores e a localização dos EqEA na região mais interior ou litoral do Eixo Atlântico emergiu a realidade representada no gráfico 38.

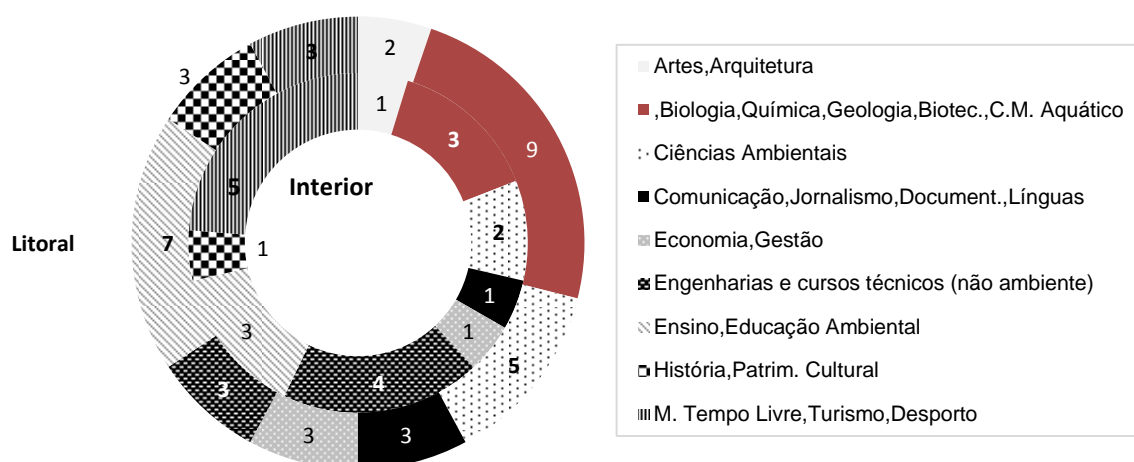


Gráfico 38 Relação da categoria formação inicial dos informantes com a localização Interior/Litoral da envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

No litoral do território do Eixo Atlântico a formação inicial dos educadores estudados é maioritariamente nas áreas das Ciências Naturais (Biologia e afins) e na área do Ensino, incluindo a Educação Ambiental. Em contraste, no interior da região pesquisada predomina a área de Monitor/Animação de Tempo Livre, Turismo e Desporto. O resultado da zona interior poderá dever-se, entre outras razões, à existência um maior número de EqEA com atividades de estâncias de férias com possibilidade de alojamento, nas áreas interiores, exigindo aos EqEA uma maior procura por dinamização de actividades de ócio e de tempo livre.

A seguir é apresentado o cruzamento de vários elementos do projeto educativo com as áreas de formação inicial dos educadores, como seja os temas de atividades mais usuais ou com componente sociocultural (gráfico 39).

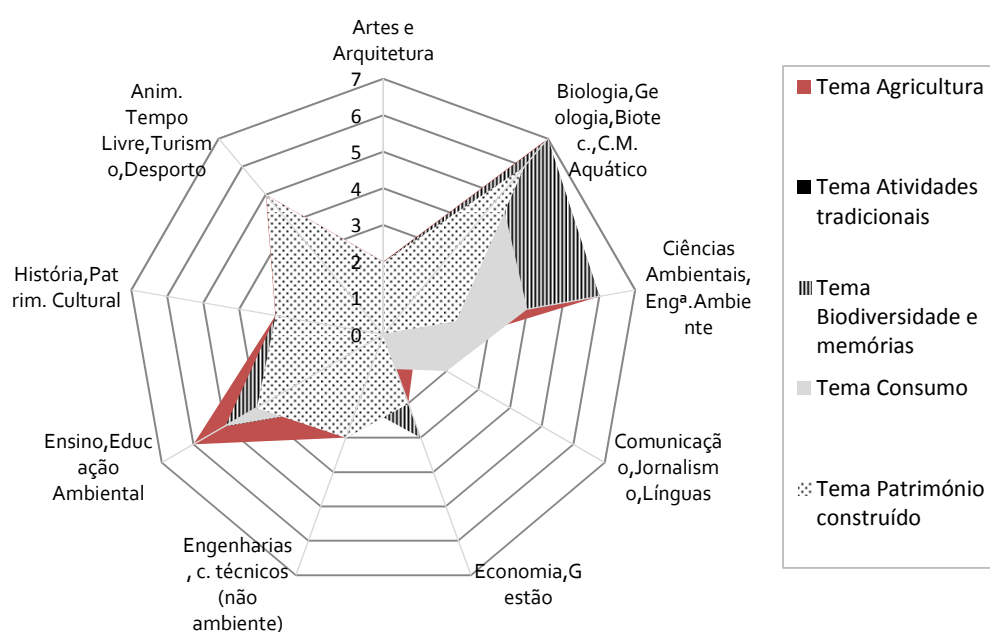


Gráfico 39 Relação das áreas de formação inicial dos informantes com alguns temas de atividades em EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

O gráfico mostra, que são os profissionais formados em Biologia e áreas afins que mais abordam o tema da Biodiversidade e memórias (7), seguindo-se os entrevistados da área das Ciências Ambientais (6) e Ensino (5). Sobre a Agricultura, tanto os entrevistados da área do Ensino (6) como da área das Ciências Ambientais (6) se dedicam a esse tema. Destaca-se igualmente que o tema do Património Construído é distribuído por ampla gama de áreas como seja a Biologia (6), a Animação de Tempo Livre e afins (5); Ensino (4); Engenharias (3); História (3); Economia (2); Ciências Ambientais (2) e Artes (2). O tema do consumo é principalmente abordado por profissionais da área da Biologia (5); Ensino (5) e Ciências Ambientais (5).

Assim, existem temas que são mais trabalhados por profissionais das áreas de Ciências Naturais e do Ensino (ex. Biodiversidade e memórias; Agricultura), provavelmente, pelo tipo de conhecimentos técnicos exigidos de Ciências mas também pela componente pedagógica de iniciativas como hortas, cada vez mais disseminadas em contextos educativos formais. Em contraste, temas como o Património construído é mais eclético em termos de formação inicial dos educadores. Isto é, a abordagem do tema sociocultural não é condicionada pela formação inicial, sendo um tema em que os diversos responsáveis de EqEA se sentem confortáveis. Também o tema de consumo aparece como acessível a profissionais de diferentes áreas.

A seguir foi analisada a eventual influência das áreas de formação inicial, no Eixo Atlântico, na prática das atividades ou metodologias (gráfico 40).

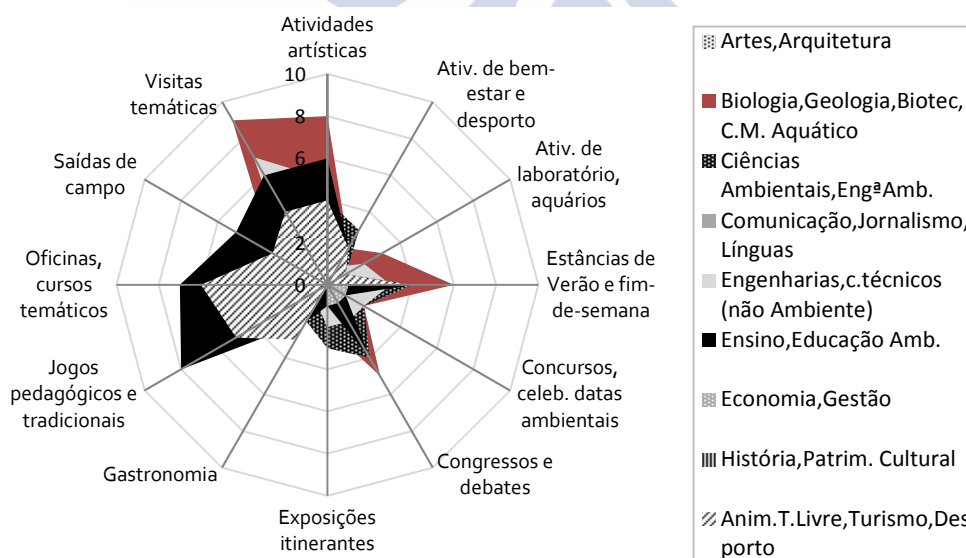


Gráfico 40 Relação das áreas de Formação Inicial dos informantes com as atividades em EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

O gráfico aponta, de uma forma geral, para uma larga diversidade de atividades ou de abordagens metodológicas praticadas pelos profissionais formados em cada área académica.

Assim, destaca-se, em primeiro lugar, a dominância de três metodologias principais por parte de profissionais de Biologia e áreas afins – Visitas temáticas (9 informantes); Estâncias de Verão e fins-de-semana (6) e Congressos e debates (5). Também os entrevistados formados em várias áreas de Engenharia recorrem sobretudo a visitas guiadas, sendo que esta é tipicamente uma das metodologias menos ativas por parte dos usuários. Os profissionais da área do Ensino e EA são os que recorrem a um maior leque de metodologias diferentes, contando-se maioritariamente os jogos pedagógicos e

tradicionais (8); oficinas e cursos temáticos (7); atividades artísticas (6) e visitas temáticas (6) e saídas de campo (5). Com exceção das visitas temáticas, há que considerar que estes profissionais da área da Educação utilizam, vincadamente, metodologias ativas i.e. que promovem o desenvolvimento de competências práticas e de saber-fazer no usuário.

Apresenta-se ainda um mapa radial da relação entre a diversidade do tipo de usuários que procuram os EqEA e a preparação e formação inicial dos educadores (gráfico 41).

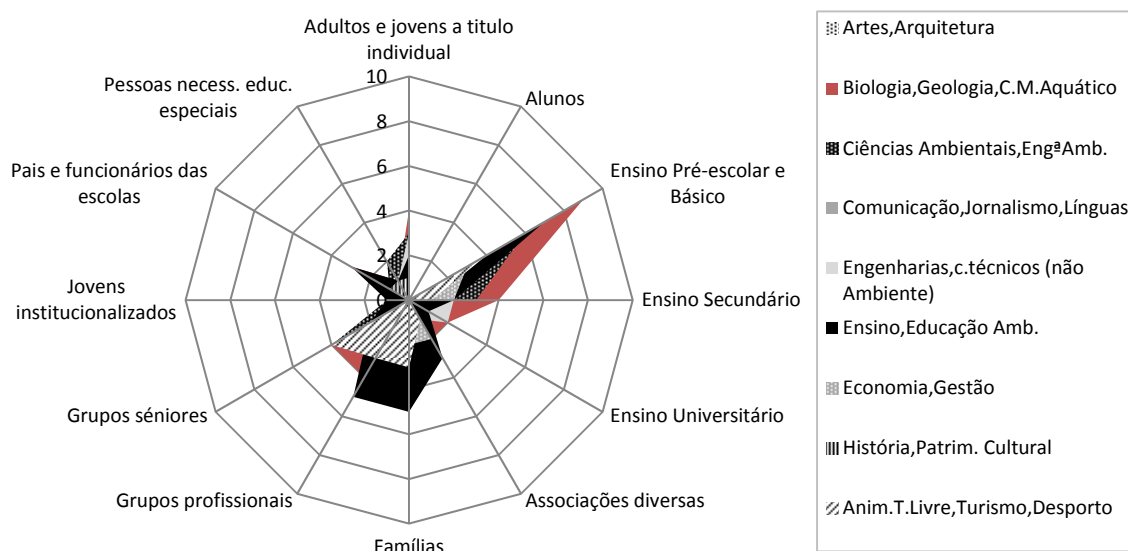


Gráfico 41 Relação das áreas de formação inicial dos informantes com os tipos de usuários em EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

De uma forma geral, os profissionais de todas as áreas de formação inicial trabalham predominantemente com usuários do Ensino Pré-escolar e Básico, com destaque para os educadores da área de Biologia e afins. Comparando as duas áreas de formação inicial mais dominantes (Biologia e afins e a de Ensino e EA), verifica-se que os profissionais do Ensino trabalham mais com grupos profissionais (5); famílias (5); pais e funcionários de escolas (3), dedicando-se, por seu lado, os profissionais de Biologia aos grupos de seniores (4). Os entrevistados da área de Animação de tempo livre e afins realizam atividades fundamentalmente com seniores (4) havendo também dinâmicas com famílias (3) para além do Ensino Pré-escolar e Básico (4).

Destes dados pode-se refletir sobre uma maior predisposição e preparação da área de Ensino e EA e da área de Animação/Monitor de tempo livre e afins para uma maior amplitude de públicos e consequentes abordagens desses públicos.

Do mesmo modo, a categoria de necessidades de formação (temas) foi cruzada com vários fatores, entre os quais a situação geográfica dos EqEA respetivamente no interior ou no litoral (gráfico 42).

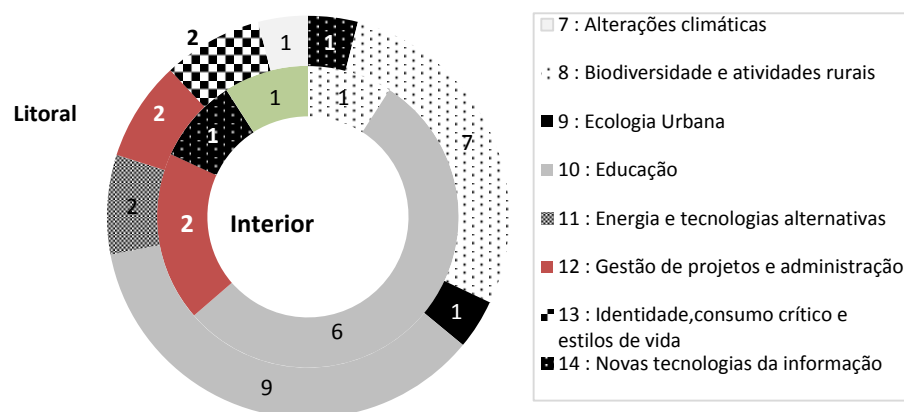


Gráfico 42 Relação das necessidades de formação com a localização interior/litoral da envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

Neste cruzamento de dados é visível a predominância, quer no interior do Eixo Atlântico quer no litoral, da procura de formação na área da Educação, não sendo a localização um fator determinante neste tema. Também é notória a maior necessidade nas áreas da Biodiversidade e atividades rurais em território litoral relativamente ao território interior, onde está também incluída a biodiversidade costeira. Temas como Identidade, Consumo crítico e estilos de vida, assim como as Alterações climáticas aparecem apenas no litoral, e portanto mais associadas às ameaças costeiras.

No gráfico anterior constatou-se que a procura por temas rurais é curiosamente superior em territórios litorais do que interiores (onde curiosamente predominam mais zonas rurais envolventes dos EqEA). Vejamos a seguir como varia a necessidade neste e outros temas com o tipo de ocupação do solo - rural, urbano ou semi-urbano - e características sociodemográficas associadas (gráfico 43).

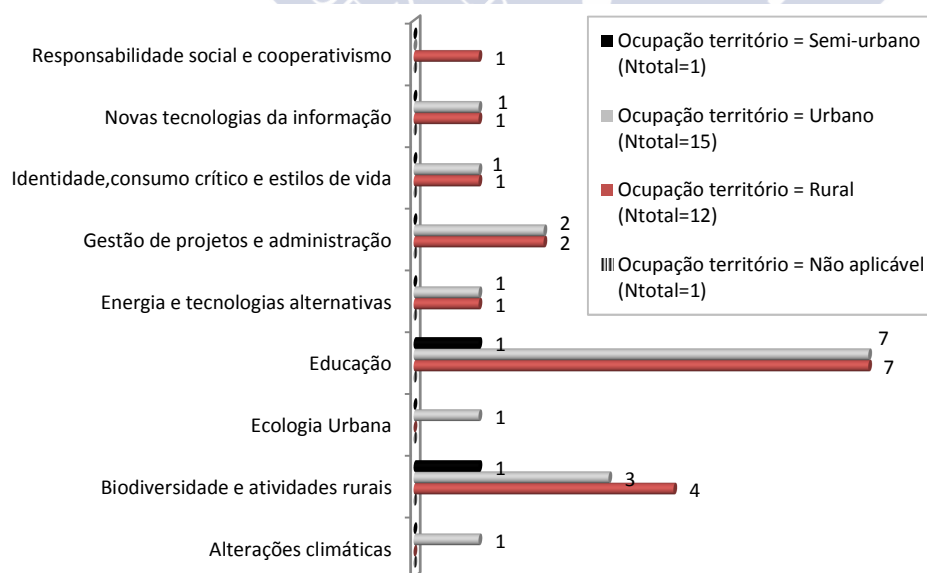


Gráfico 43 Relação das necessidades de formação com o tipo de ocupação do território envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

Pelas semelhanças de procura dos mesmos temas entre as zonas rurais e urbanas (ex. prevalência da Educação em ambas as zonas), constata-se que a ocupação do solo não representa uma condicionante com larga expressão. Com efeito, apenas em três categorias

surtem ligeiras diferenças: maior necessidade de formação em Biodiversidade e atividades rurais em zonas rurais; maior número de educadores de zonas urbanas a referir as Alterações climáticas por se localizarem, maioritariamente, em zonas litorais. Apenas um centro de uma zona urbana manifestou a necessidade do tema da Ecologia urbana, denotando uma tendência para a desvalorização de temas associados especificamente a este contexto sociodemográfico.

A inserção ou não dos EqEA em espaços classificados como protegidos também foi explorada em termos temas de formação procurados (gráfico 44).

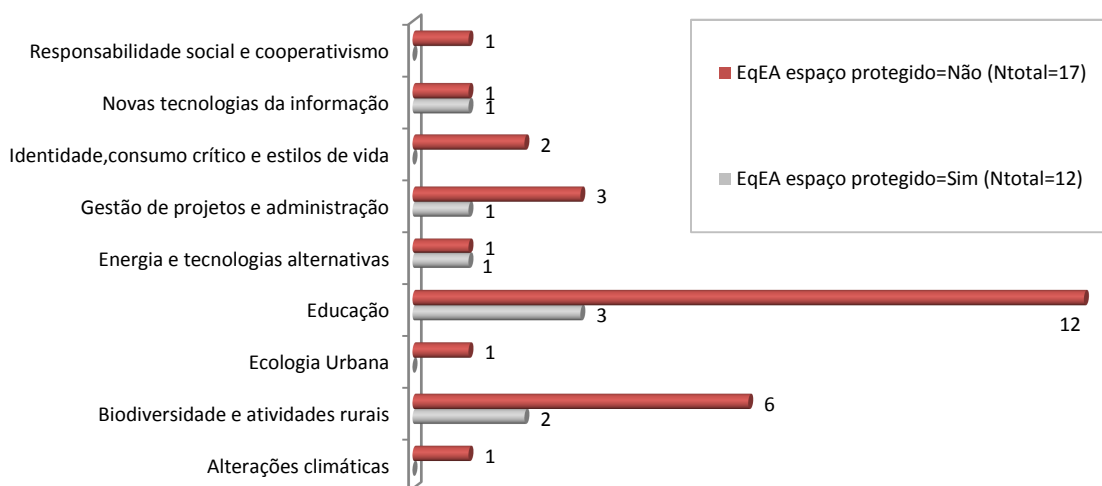


Gráfico 44 Relação das necessidades de formação com a existência de classificação de espaço protegido nas envolventes dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

Tendo presente que o número de EqEA analisados em espaços protegidos não difere muito dos que estão fora de áreas classificadas, visualizam-se discrepâncias a assinalar sobre as necessidades de formação entre essas duas realidades. Assim, de uma forma geral, há uma maior procura de formação em EqEA situados em zonas não classificadas de proteção natural. Em concreto, a Educação e o tema Biodiversidade e atividades rurais têm uma procura mais acentuada em espaços não classificados. Daqui poderá deduzir-se que em espaços protegidos não existe tanta procura de formação, que poderá dever-se a vários fatores, entre os quais, as visões mais tradicionais e institucionalizadas de quem gere esses EqEA e parques naturais sobre a prática da EA ou dos próprios educadores; falta de recursos financeiros, técnicos e logísticos (ex. tempo para formação) para atender às ações de formação.

Sobre as condicionantes em contextos naturais o especialista ESPE3 tem a perceção de que os equipamentos, em geral, estão cada vez mais abertos a trabalhar com a comunidade envolvente e a criar formas cada vez mais integradas de abordar diversos temas. Não obstante, em espaços protegidos os EqEA têm, institucionalmente, um nicho muito determinado pois, frequentemente, o próprio espaço tem uma equipa de gestão que difere da equipa educativa, sendo difícil que esses equipamentos conciliem conceções de gestão do próprio espaço para gerir o público de esse espaço. Também amiúde a equipa educativa provém de uma empresa privada que não tem pontos de contacto com a gestão do espaço, caminhando este estudo no sentido do parecer de ESPE3.

As categorias de caracterização das equipas também foram cruzadas entre si, nomeadamente, as necessidades de formação na área específica de Educação com as áreas de formação inicial dos educadores (gráfico 45).

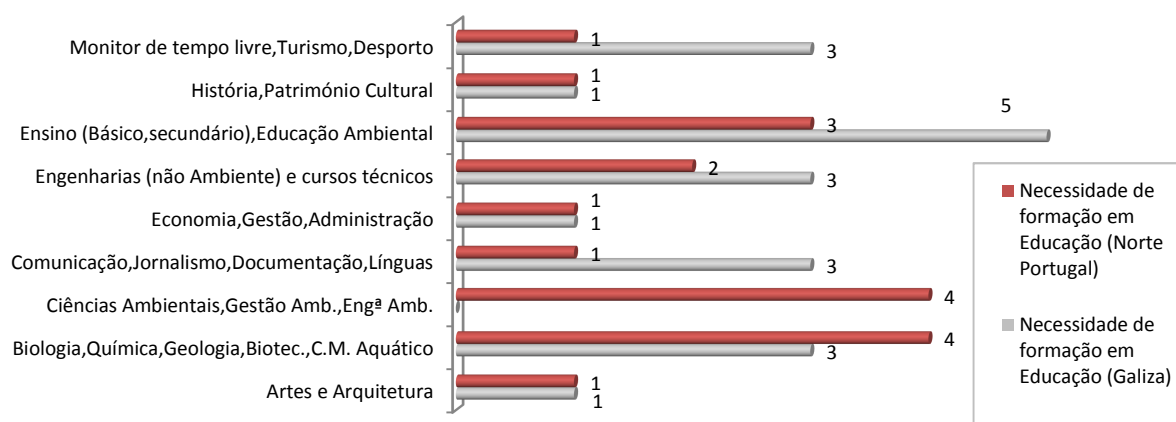


Gráfico 45 Relação das áreas de formação inicial dos informantes com a necessidade de formação em Educação, em EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

No gráfico é possível apreciar que, de uma forma geral, os informantes de quase todas as áreas de formação inicial do estudo afirmam sentir necessidade de formação na área da Educação. Esta necessidade faz-se sentir, ligeiramente mais, nos entrevistados galegos formados na área do Ensino e Educação Ambiental (EA) e nos entrevistados portugueses formados em Ciências Ambientais e afins, assim como em Biologia e áreas afins. Não obstante, juntando ambas as regiões, conclui-se que a área de formação inicial de Ensino e EA é a que mais perceciona lacunas e a que tem curiosidade de formação na própria área da Educação. Uma minoria de entrevistados das Ciências Sociais (não do Ensino) mostra a necessidade de formação em Educação. As diferenças entre as regiões transfronteiriças poderão, neste caso, estar relacionadas com os conteúdos programáticos das licenciaturas e consequente maior ou menor necessidade de complementar com Educação Ambiental, e com a perceção dos profissionais sobre essa necessidade de colmatar tais lacunas (maior perceção nas licenciaturas de Ensino e EA, na Galiza; e nos cursos de Ciências Naturais, no Norte de Portugal).

Acerca dos tipos de aprendizagens que os entrevistados adquiriram com a experiência no EqEA e fatores de influência dessas aprendizagens, analisámos em primeiro lugar, a eventual influência da categoria “motivações para a criação do EqEA” (Gráfico 46).

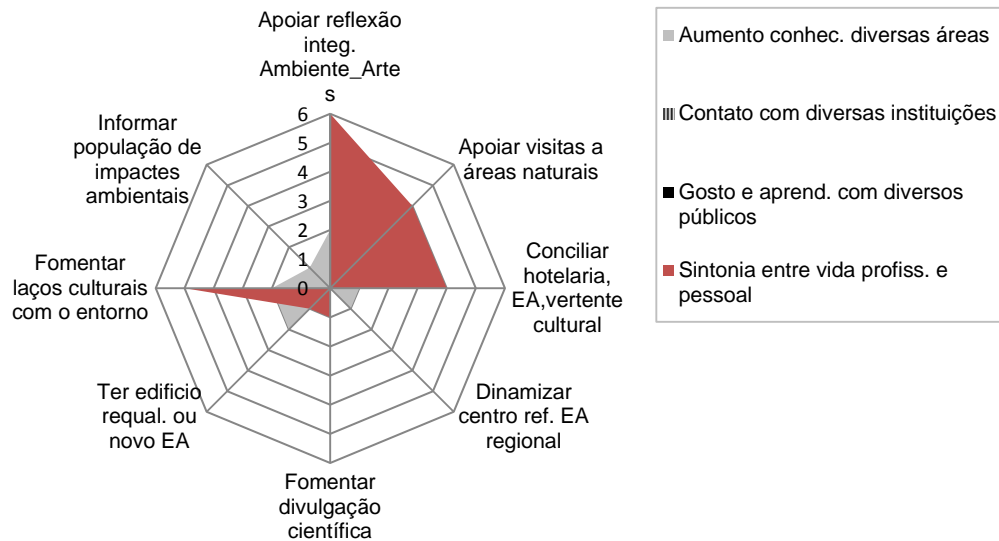


Gráfico 46 Relação as aprendizagens na e pela experiência dos informantes e as motivações para a criação do EqEA (programa NVivo)

Conforme se observa no gráfico 46, a aquisição de aprendizagem do tipo - sintonia entre a vida profissional e pessoal – é principalmente referida por informantes em que as motivações para a criação dos respetivos EqEA foram o desejo de apoiar uma reflexão integrada entre ambiente e artes e de fomentar laços culturais com o entorno. O segundo tipo de aprendizagem mais referida - aumento de conhecimento em diversas áreas – tem uma expressão reduzida no cruzamento das categorias, e provém de responsáveis de EqEA cujas motivações são mais diversificadas.

O factor Sintonia da vida profissional e pessoal parece, assim abranger a interação entre áreas disciplinares (ex. ambiente e artes); e a procura constante de reforçar a ligação ao local. Tal sentimento de pertença de lugar e dimensões associadas que se dão no círculo familiar e social dos entrevistados vão, por sua vez, “alimentar” ideias e incorporar iniciativas nos EqEA.

Em último lugar cruzou-se a categoria das aprendizagens dos entrevistados com as funções de cada um (gráfico 47).

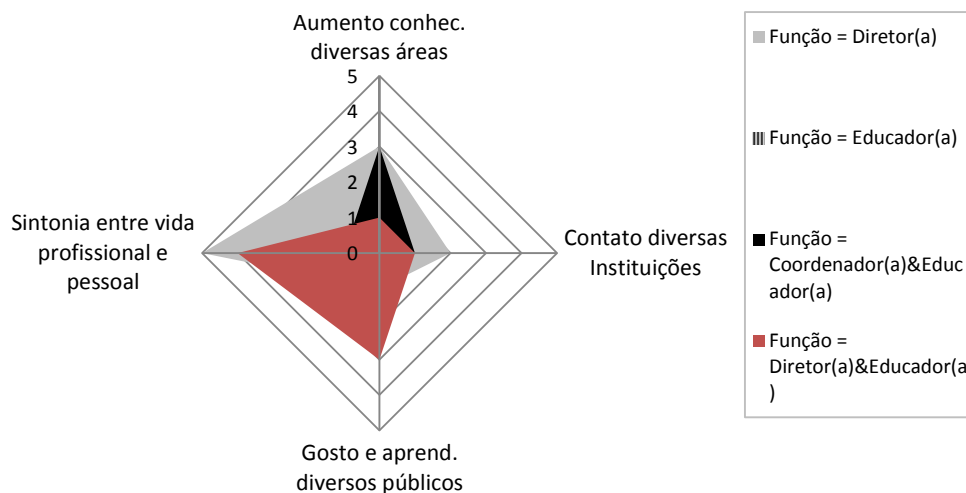


Gráfico 47 Relação as aprendizagens na e pela experiência dos informantes e a função do(a) entrevistado(a), em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

De entre a minoria que abordou esta questão, vê-se que a maior parte dos diretores (gestores) de EqEA e os que acumulam a função de educador identificam-se com ideias associadas à categoria Sintonia entre a vida profissional e pessoal. Este resultado poderá estar associado ao facto dos entrevistados com função de direcção/gestão têm uma autonomia em termos de implementação de temas e estratégias pró-ambientais no EqEA, que não têm os entrevistados com funções de coordenadores e educadores.

Três entrevistados (função de diretor e educador) também dizem ter aprendido a lidar com diversos tipos de público. A categoria de aumento de conhecimento em diversas áreas é a mais valorizada pelos coordenadores/educadores. Deste modo, os tipos de aprendizagem diretamente ligados ao contacto com os usuários e à apreensão de diferentes áreas do saber emergem com mais força por parte dos colaboradores de EqEA que exercem a Educação Ambiental diariamente.

4.3.4 Síntese sobre as equipas educativas

Da análise inscrita neste item ressalta, como primeira apreciação, uma larga gama de tipologias de profissionais no conjunto do Eixo Atlântico (ex. áreas de formação) e de concepções que estes profissionais têm aspetos do trabalho nos EqEA. Tais aspetos vão desde a opinião sobre o perfil que os educadores devem ter até às aprendizagens que têm adquirido com a experiência no equipamento.

Como pontos semelhantes entre as equipas educativas das regiões transfronteiriças destacam-se os seguintes: i) a maioria dos responsáveis de EqEA entrevistados são diretores e educadores que trabalham nos EqEA há menos de uma década, o que corresponde à duração da maioria dos centros; ii) as equipas são constituídas por um número reduzido de elementos, tendo esta situação sido agravada com a situação conjuntural de crise económica em ambos os países vizinhos; iii) os formatos de formação mais procurados são os cursos e congressos, sendo o tema da Educação o mais procurado como área deficitária a colmatar.

São também sumarizados os pontos em que as duas regiões mais diferem: i) enquanto na Galiza a faixa etária dominante dos entrevistados é mais avançada, no Norte de Portugal os entrevistados estão distribuídos por uma gama maior de faixas etárias; ii) Na região

portuguesa foi encontrado um número idêntico de informantes de ambos os sexos enquanto na Galiza há uma prevalência do sexo masculino, sendo que este fator não é e desprezar na análise da interligação dos EqEA com o meio cultural envolvente; iii) existem mais EqEA no Norte de Portugal cujos responsáveis são apenas diretores e, em contraste, na Galiza há um número assinalável de entrevistados que são simultaneamente diretores(as) e educadores(as), podendo esta última situação facilitar uma análise mais aprofundada sobre as práticas de atividades em comparação com funções exclusivas de diretor(a) ou educador(a); iv) embora, em ambas as regiões, a formação em Biologia, Ciências ambientais e afins esteja em vantagem em relação às Ciências Sociais e Artes, na Galiza as Ciências Sociais (Ensino e Educação Ambiental, Animação/Monitor de Tempo Livre e Desporto) têm maior relevância do que na região portuguesa. Esta diferença manifesta-se na relação com outros elementos analisados como a aplicação de atividades/metodologias mais ativas por profissionais da área da Educação e o envolvimento de um espectro mais alargado de usuários. Embora todo o Eixo Atlântico valorize mais, como traço de perfil do educador ambiental, a curiosidade de conhecimento em diversas áreas, existem diferenças a assinalar: No Norte de Portugal é também valorizada a Capacidade de comunicação da informação científica e a Sociabilidade enquanto na Galiza é a procura contínua por comportamentos pró-ambientais. Quanto às aprendizagens assinalas pelos entrevistados com a experiência no EqEA, na Galiza é mais valorizada a categoria Sintonia entre a vida profissional e a vida pessoal, podendo-se considerar que vai de encontro a um dos perfis mais destacados - Procura contínua por comportamentos pró-ambientais e Gosto pela atividade - enquanto no Norte a aprendizagem mais referida foi o Aumento de conhecimento em diversas áreas.

Do cruzamento das categorias de formação inicial dos informantes, necessidades de formação e das aprendizagens no EqEA com fatores externos e com outras categorias do estudo resultaram elementos sintetizados a seguir.

Existem áreas de formação inicial (ex. Animação de Tempo livre, Turismo, Desporto) que estão mais associadas às regiões interiores do Eixo Atlântico, o que se poderá dever ao tipo de atividades procuradas nos EqEA destas zonas e à duração mais prolongada das estâncias, em contraste com os profissionais de Biologia e de outros cursos de Ciências Naturais, no litoral. Os profissionais licenciados na área de Ensino/EA têm maior apetência para abordar temas em que aparentemente é mais fácil integrar aspetos biofísicos e socioculturais como a Agricultura. O tema sociocultural de Património construído parece abranger conteúdos acessíveis a educadores de uma multiplicidade de áreas de formação inicial. Daqui se pode tirar elações sobre a importância de alargar o leque de áreas de formação de cada equipa, seja em qualquer contexto biogeográfico.

No cruzamento das atividades com a formação inicial, distingue-se a adoção de metodologias pedagógicas potencialmente mais ativas por parte de profissionais formados em Ensino/EA, em contraste com metodologias menos ativas (ex. visitas, cursos e congressos). Também a formação em Ensino/EA e Animação/Monitor de Tempo Livre facilita, como se constatou, a inclusão de um leque mais vasto de tipos de usuários.

Sobre as necessidades de formação e temas a elas associados, verifica-se que o fator geográfico (litoral/ interior) não é determinante na elevada procura da área da Educação (ex. EA) como actualização contínua das equipas. A formação em Consumo crítico e Alterações Climáticas é mais procurada no litoral, perspectivando prioridades de temáticas que os educadores desejam explorar nos respetivos EqEA.

A inserção de EqEA em espaços protegidos tende a condicionar a procura de formação, sendo claramente menor a necessidade manifestada nestes contextos, a começar pelos temas da Educação e da Biodiversidade e atividades rurais.

Sobre a relação entre as áreas científicas dos informantes e a necessidade de cursos de formação contínua, embora todas as áreas entendam que precisam de formação em Educação, os profissionais galegos formados em Ensino/EA procuram mais aquela área de formação do que os portugueses. Com efeito, no Norte de Portugal quem procura cursos em Educação são os formados em Ciências Naturais.

Verificou-se que há uma relação direta entre as aprendizagens dos profissionais com o trabalho no EqEA e as motivações que houve para a criação do respectivo EqEA. Assim, a aprendizagem denominada Sintonia entre a vida profissional e pessoal, com dinamização de EqEA com um “projeto de vida” comprometido com o entorno, emerge de quem teve como motivações o querer apoiar a reflexão integrada e crítica entre Ambiente e Artes e de quem pretendia fomentar laços culturais com esse entorno.

Também se constata que as aprendizagens são diferentes consoante as funções ou cargos que os entrevistados ocupam, sendo que a categoria Sintonia entre vida profissional e pessoal é mais praticada por profissionais que são os responsáveis máximos dos EqEA, podendo este facto estar associado a uma maior autonomia em implementar iniciativas consistentes com a sua filosofia de vida, em contraponto com os educadores que não têm funções de gestão.

4.4 LIGAÇÃO COM O ENTORNO DO EQEA

Neste item encontram-se os aspetos relacionados com o entorno ou meio envolvente dos EqEA e as ligações que se estabelecem com esse meio, sendo esses aspectos são sintetizados na figura 23.



Figura 23 Árvore de categorias de ligação com o entorno dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

Para pesquisar a ligação dos EqEA com o entorno contou-se com três categorias definidas *a priori*: A interação com a população estabelecida pelos equipamentos; as parcerias com entidades e com outros projetos de educação ambiental, de cariz nacional ou internacional; e a visão dos EqEA como dinamizadores sociais. As categorias emergentes vão desde a perceção do entorno, cultural e ambiental, onde o EqEA está inserido; até aos intercâmbios entre Norte de Portugal e Galiza.

4.4.1 Perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental

No cômputo geral do Eixo Atlântico são percecionados dois aspetos principais sobre a envolvente dos EqEA – a situação socioeconómica e a situação ambiental (figura 24).

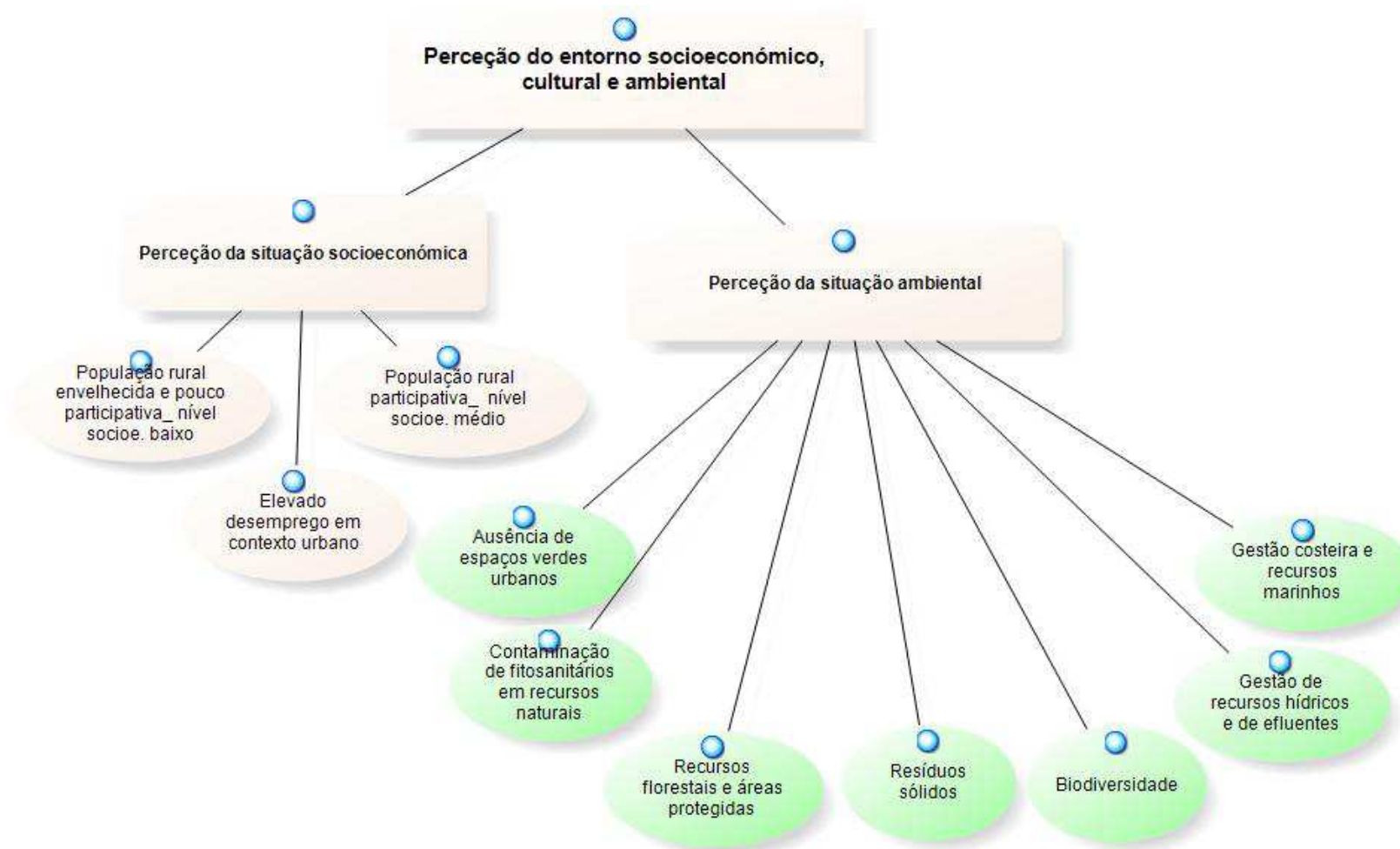


Figura 24 Árvore de categorias da percepção do entorno socioeconômico, cultural e ambiental em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Quanto à percepção sobre a situação socioeconómica, surgem duas classificações opostas dos meios rurais onde os EqEA estão localizados: os que encaram a população como envelhecida e pouco participativa, com nível socioeconómico baixo; os que percebem a população como participativa e com nível socioeconómico médio. Aparece também uma característica de percepção socioeconómica da cidade: o elevado desemprego em contexto urbano. Quanto à situação ambiental, o entorno é associado a questões como a biodiversidade, a contaminação de fitossanitários; problemas gerais de resíduos sólidos, entre outros.

4.4.1.1 Percepção do entorno na Galiza

Quanto à situação sociocultural do entorno, houve seis entrevistados que perceberam a população rural envelhecida e pouco participativa com nível socioeconómico baixo, incluindo o despovoamento dos lugares, uma economia familiar baseada principalmente na agricultura de subsistência e com uma atividade florestal residual. De um modo geral, estas populações são pouco empreendedoras e valorizam pouco o património histórico-cultural, incluindo os produtos tradicionais locais. A desvalorização do património rural é ilustrada pelo exemplo de opções arquitectónicas rurais nas últimas décadas, sem respeitar a traça tradicional, mas que são justificadas por um contexto histórico de vida difícil nas montanhas. Tais observações são incorporadas em atividades de um EqEA, especialmente junto de usuários citadinos. Esta integração de saberes e contextos locais no projeto educativo (temáticas), poderá constituir um fator de compreensão e aproximação às comunidades envolvidas dos equipamentos.

Por contraste, a categoria população rural participativa, nível socioeconómico médio (2 EqEA), diz respeito a pequenas comunidades socialmente coesas, onde existem iniciativas como o conselho tradicional de anciãos ou o ensino à distância (ex. cursos de empreendedorismo para mulheres). Também estão representados equipamentos e respetivos concelhos inseridos em áreas classificadas de Reserva da Biosfera, cujo modelo de gestão integrada promove a fixação da população nessas zonas do interior.

A envolvente de um outro centro foi descrita como tendo desemprego elevado em contexto urbano (despedimentos em massa aquando do fecho de um estaleiro que dinamizava a maioria do emprego de um concelho litoral).

Quanto à situação ambiental surgem diferentes tipos de problemas. Existe a percepção em quatro EqEA de que a contaminação de fitossanitários em recursos naturais inclui não só a poluição dos recursos hídricos e solo como também impactos na biodiversidade (ex. morte das abelhas e suas consequências). Sendo dois destes EqEA dedicados à apicultura, o problema também traz implicações para as atividades educativas de demonstração da atividade apícola. Como contributo local para a solução, educadores em apicultura tentam sensibilizar formandos locais (ex. agricultores e eventuais utilizadores de agro-tóxicos) para as causas do problema. Este serviço pedagógico junto de grupos específicos de usuários locais tenta, assim, trazer melhorias de comportamentos ambientais no mundo rural, assunto que é aprofundado no item sobre a interação com a população (como interessados diretos). O facto de haver aplicação de agro-tóxicos também impede a produção agrícola em modo biológico, sendo a situação especialmente grave em áreas naturais protegidas classificadas, como é o caso da envolvente de um EqEA.

De entre as questões de resíduos sólidos (4 EqEA), foi referido o problema da ausência de separação dos resíduos sólidos gerado sem cemitérios, que deve ser resolvido, na opinião de uma entrevistada do contexto rural, por organizações não-governamentais regionais ou nacionais e não pelo próprio equipamento, podendo justificar-se esta posição

pelos contextos de dificuldade de ligação com o entorno, como será discutido mais à frente.

Houve também quatro respondentes que mencionaram questões relativas com a gestão de recursos hídricos e de efluentes e três sobre questões de recursos florestais e áreas protegidas, incluindo incêndios e espécies invasoras.

Apenas um equipamento refere problemas ambientais tipicamente urbanos como a ausência de espaços verdes e acrescenta a falta de iniciativa dos cidadãos para participar nas melhorias da qualidade de vida na cidade. Este resultado parece revelar contextos urbanos de pequena dimensão e com problemas de baixa complexidade onde estão os EqEA, ou que existe uma perceção simplificada dos problemas locais ou ainda que é escassa a ligação entre os problemas do entorno e as áreas onde esses EqEA atuam.

A gestão costeira e recursos marinhos é especificamente abordada de forma residual, embora esteja incluída no discurso e projetos da maioria dos EqEA de zonas litorais e se constate que metade dos equipamentos se encontre em comarcas litorais.

4.4.1.2 Perceção do entorno no Norte de Portugal

No Norte de Portugal, sete dos 12 centros pronunciam-se sobre a situação socioeconómica, sobressaindo a característica de uma população rural pouco participativa, nível socioeconómico baixo (4 casos) em relação às outras duas categorias. Esta perceção socioeconómica aparece em áreas mais interiores mas também se aplica a zonas litorais que ainda têm comunidades piscatórias de práticas tradicionais e que estão a abandonar esta atividade. No contexto do EqEA de um distrito interior, a falta de inovação e valor acrescentado de produtos agrícolas típicos como a castanha demonstra, segundo o interlocutor, uma fraca participação latente naquele contexto rural. Noutro caso, os proprietários agrícolas e florestais integrados numa área protegida, maioritariamente idosos, recorrem a apoios para que essas áreas não caiam em desuso.

Relativamente às restantes categorias, existe a perceção de elevado desemprego em contexto urbano (2 casos, com ênfase no desemprego das mulheres) e apenas um responsável de EqEA perceciona o seu meio como tendo uma população rural participativa, nível s. médio (entorno de um EqEA com florescimento da actividade vinícola).

Sobre a situação ambiental percecionada no Norte de Portugal, os problemas mais mencionados, ainda que com uma frequência residual (4 EqEA), foram os relacionados com a gestão costeira e recursos marinhos e destacam-se situações como a qualidade da água balnear que é monitorizada por um destes equipamentos. Também é percecionada a sobrevalorização da construção de infra-estruturas na gestão costeira (ex. impactos de erosão devido aos quebra-mar) em detrimento da recuperar de sítios com interesse patrimonial e natural. Ainda nesta categoria, surge a situação da escassez de recursos fluviais; um interlocutor salienta a importância do trabalho continuado acerca da sobrepesca, junto da comunidade piscatória, salvaguardando que, nas ações de EA, são indicadas também outras causas para a escassez de recursos, como a poluição e barragens. A transmissão da perspetiva alargada do problema pretende desincentivar a sobrepesca ao mesmo tempo que parece defender a sustentabilidade do setor e fomentar uma empatia do EqEA sobre a realidade social da comunidade piscatória.

Por ordem decrescente de frequência, aparece a referência a questões relativas à gestão de resíduos sólidos (2 EqEA), abrangendo resíduos da actividade pesqueira onde a sensibilização e a pressão social tem contribuído para inibir este tipo de poluição; recursos hídricos e efluentes (2 EqEA); questões de biodiversidade (a área de um centro é também um abrigo para a avifauna de uma zona semiurbana); e recursos florestais (referência a aspetos positivos do entorno urbano de um EqEA que é próximo de uma área protegida).

4.4.1.3 Comparação da percepção do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal

A percepção sobre a situação socioeconómica foi comparada entre os dois territórios (tabela 22).

Tabela 22 Comparação da percepção da situação socioeconómica do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Percepção da situação socioeconómica VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Situação socioeconómica rural média, população participativa	2	1
Situação socioeconómica rural baixa, população envelhecida e pouco participativa	6	4
Situação urbana de desemprego elevado	1	2

Ressalta em ambos dois territórios, uma percepção mais aprofundada sobre o meio rural do que sobre o meio urbano. A maioria dos entrevistados de ambas as regiões descreve a situação como sendo de um nível socioeconómico baixo, uma população pouco participativa e envelhecida. Este facto indica um entendimento semelhante sobre características sociais e culturais, entre zonas rurais do Eixo Atlântico.

Acerca do contexto urbano, tanto no Norte de Portugal como na Galiza, apenas uma minoria refere o problema do desemprego, apesar da situação de crise económica estar presente de uma forma generalizada, nos discursos dos interlocutores. Este facto também poderá refletir uma maior ligação dos equipamentos rurais à população local e maior preocupação em integrar aspectos sociais do que na realidade urbana.

A percepção sobre a situação ambiental do entorno também é comparada entre os dois territórios do Eixo Atlântico (tabela 23).

Tabela 23 Comparação da percepção da situação ambiental do entorno entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Percepção da situação ambiental VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Gestão costeira e recursos marinhos	1	4
Questões de biodiversidade	0	2
Questões de recursos florestais e áreas protegidas	3	0
Contaminação de fitossanitários em recursos naturais	4	0
Questões de resíduos sólidos	4	2
Gestão de recursos hídricos e de efluentes	4	2
Falta de espaços verdes urbanos	1	0

Na comparação da percepção ambiental (tabela 23) aprecia-se uma valorização diferente pelos tipos de questões biofísicas entendidas em ambas regiões, revelando uma percepção diferente sobre os impactos que o meio natural tem sofrido no território em estudo.

Assim, na Galiza houve mais centros que atribuem as envolventes com problemas de resíduos sólidos e de recursos hídricos e falta de tratamento de efluentes, nomeadamente em zonas rurais, assim como a contaminação de recursos especificamente com fitossanitários ou agro-químicos. Por seu turno, no Norte de Portugal, a gestão costeira e

recursos marinhos colheu mais comentários. As diferenças de percepção poderão estar relacionadas, entre outros aspectos, com a localização da maioria dos centros em estudo - no Norte de Portugal concentrados em distritos e concelhos litorais e na Galiza dispersos por distritos/ comarcas litorais e interiores.

Cabe ainda destacar que as diversas e complexas problemáticas ambientais originadas nas cidades e pelo estilo de vida urbano não merecem tanta relevância nos discursos de ambos os lados da fronteira galaico-portuguesa como ameaças em áreas naturais e ruralizadas.

4.4.2 Interação com a população local

Outra questão analisada relativamente ao entorno dos EqEA foi a interação e as formas de envolvimento com a população local, incluindo os interessados diretos (vários setores económicos, moradores, etc.). No Eixo Atlântico ocorrem casos de interação ativa e colaborativa, por um lado, e exemplos de obstáculos na interação, por outro.

Quanto à interação mais ativa e colaborativa da população, foram identificadas várias categorias de interação, como seja, elementos da população como guias locais (orientando atividades e visitas); cedência de objetos e informação pela população; situações de defesa do espaço do EqEA pela população local. Os cidadãos do entorno dos EqEA também participam regularmente sob a forma de usuários locais de actividades; como elementos locais da equipa, ou seja, educadores e outros colaboradores são originários da zona do EqEA; e há também exemplos de cedência do espaço e objetos à população por parte do EqEA, para diversas iniciativas. Em oposição, foram identificados casos de difícil interação com a população que se traduziram em resistência inicial ou atual à atuação dos centros.

4.4.2.1 Interação com a população na Galiza

Na região da Galiza, a forma mais comum de interação dos EqEA com os cidadãos do seu entorno concretiza-se contando com a população como guias locais e acontece em mais de metade dos EqEA entrevistados (9 em 17 EqEA). A condução das atividades junto do público adulto e juvenil consiste na demonstração de ofícios rurais tradicionais (ex. fazer pão, carvão vegetal, ordenhar vacas), por moradores vizinhos do EqEA (maioria idosos), tendo as atividades lugar no espaço do próprio centro (equipamentos com musealização “viva”) ou nas propriedades dos próprios vizinhos. Os moradores também procedem à condução de visitas guiadas em percursos no entorno natural ou por aldeias (figura 25). Aqui é de realçar é a proximidade entre as temáticas tradicionais que a população oferece e as áreas ambientais-chave que vários equipamentos exploram, tornando-se assim, iniciativas mais contextualizadas. Esse é o caso de um EqEA dedicado às energias renováveis que convidou vizinhos para demonstrar uma forma antiga de obtenção de energia, tendo a aldeia aderido fortemente à iniciativa, conforme excerto de G11:



Figura 25 Imagem de uma moradora como guia de atividades sobre ofícios tradicionais

Lembro unha (...) que foi facer un torgo, (...) carbón vexetal. E nese día o educador foi una persoa de 80 anos (...) que fixo o torgo e xuntou unas 200 persoas de toda a zona (...). E nos contaba (...) levaba o carbón a vender a Ferrol (...). E agora o carbón dos Estados Unidos ven por Ferrol e ven para aquí. G11

Outro tipo de interacción dá-se através da cedência do espaço e objetos à população (8 EqEA). Exemplos desta interligação são os espaços e materiais disponibilizados para reuniões de associações locais e para eventos culturais; ocupação de espaços verdes do EqEA para lazer; e espaços cedidos por entidades gestoras de EqEA rurais para que os cidadãos vendam os seus excedentes agrícolas. Um EqEA disponibiliza também espaço para obras artísticas que qualquer cidadão do concelho queira expor. Este tipo de eventos tenta ser um meio para vincular gradualmente os cidadãos ao espaço. No entanto, ao não serem um pretexto ou pontos de partida na abordagem de questões socioambientais locais, essas iniciativas afastam-se dos objetivos do próprio EqEA, perdendo-se oportunidade de integrar aspetos socioculturais e artísticos para essas questões.

Em terceiro lugar de frequência de EqEA, existe a participação de cidadãos como usuários locais de actividades (7 EqEA), em iniciativas tais como: 1) cursos de formação profissional de agricultura ecológica; 2) actividades semanais de tempos livres sobre ambiente, para crianças e jovens; 3) actividades regulares, por um equipamento móvel (embarcação tradicional com fins educativos), junto das mesmas povoações, com ligação já antiga à embarcação recuperada. É de salientar a perceção do educador deste EqEA móvel, sobre a necessidade da continuidade de ações junto dos mesmos usuários, ao longo de vários anos, para estreitar laços de confiança com a população local e haver bases de construção de projetos em conjunto e com envolvimento mais ativo da população.

Outra forma de colaboração resultou em ajuda aos equipamentos através da cedência de objetos e informação pela população (4 EqEA), materializando-se nas diversas formas: oferta de materiais como o exemplo de um forno solar, por parte de uma escola participante; oferta de sementes agrícolas autóctones pelos vizinhos; cedência de participação de aldeões num jogo de descoberta local (participação de aldeões em jogos com cedência de informações sobre a vila); cedência de fotografias antigas de cidadãos para publicações e exposições de cariz etnográfica sobre o concelho onde está inserido um EqEA-museu.

Existem três casos de EqEA rurais que têm elementos locais da equipa, e que colaboram em funções de cozinha, carpintaria, manutenção dos animais, entre outras. É de realçar sobre esta última atividade, que os trabalhadores locais foram os responsáveis por formar os futuros educadores em pecuária, no início do funcionamento de um EqEA. Denota-se assim, que os educadores valorizaram, desde o início, o património imaterial e conhecimento das gentes locais uma vez que assumiram como imprescindíveis tais saberes. Isto revela uma noção de integração do EqEA no entorno através de estratégias de aproximação e familiaridade gradual com a comunidade, ao mesmo tempo que o EqEA dá resposta a necessidades sociais como a empregabilidade local.

A categoria de interligação defesa do espaço EqEA (1 EqEA) também merece destaque. Aquando da sugestão externa de se substituir o espaço de um equipamento por funções de hotelaria, pais, professores do entorno e cidadãos vizinhos manifestaram-se imediatamente contra a mudança, mostrando uma ligação forte da população local ao centro e um forte sentido de pertença de lugar.

Em contraste com as formas de colaboração entre comunidades locais e EqEA, verificam-se também seis casos de resistência inicial ou atual da população. Em todos estes casos trata-se de iniciativas em meio rural, cujos obstáculos foram na maioria ultrapassados. De uma forma geral, a resistência a iniciativas inovadoras como um

equipamento deste género dá-se por receio acerca das intenções da implantação de um projeto novo para o local e/ou pela descrença no sucesso. Como foi analisado no item das percepções sobre o entorno, a presença de populações envelhecidas e isoladas poderá ser um fator determinante para a resistência aos EqEA. Como soluções para um crescente aumento na confiança mútua, os equipamentos foram fomentando espaços de socialização e de resposta a necessidades da população, através de: palestras gratuitas sobre saúde e alimentação, por médicos locais e que trouxeram ao EqEA cidadãos que antes sentiam resistência; ou a abertura de uma cantina social no espaço de um outro EqEA.

4.4.2.2 Interação com a população no Norte de Portugal

Na área portuguesa estudada a forma mais comum de interação com os EqEA acontece quando pessoas do entorno são usuários locais atividades (8 em 12 EqEA) em contextos como: a participação da comunidade local em atividades tradicionais como a desfolhada; campos/acampamentos de férias, gratuitos para crianças locais; frequência semanal de jovens, fora do contexto escolar; palestras sobre problemas costeiros como a erosão, com forte participação de interessados diretos como os proprietários de bares concessionários de praias; atividades laboratoriais, com pescadores para esclarecer e devolver os resultados de pesquisas dos investigadores de EqEA fluviais e costeiros.

A interligação através cedência de objetos e informação pela população (6 EqEA) é exemplificada por casos como: disponibilização, por parte de pescadores e outras comunidades, de materiais antigos (figura 26) e fotografias para exposições e publicações e de espécimes costeiros raros para aquários; oferta de sementes ao EqEA por uma loja local; cedência de alfaia agrícola para exposição sobre atividades rurais, por parte de vizinhos de um EqEA-museu e antigos trabalhadores daquele espaço. Como se observa no excerto de NP9, a recuperação e valorização de artefactos tradicionais permitiu uma maior estima pela vida rural por parte das famílias locais.

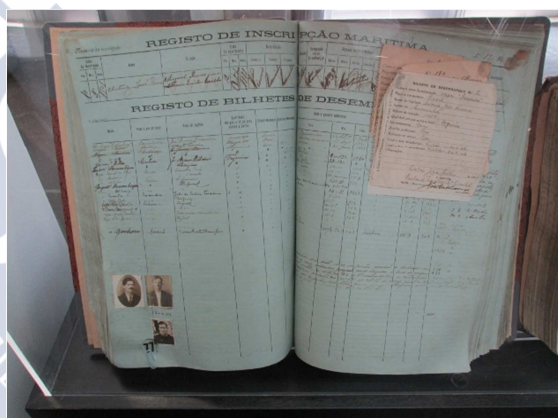


Figura 26 Livro de registos da actividade pesqueira cedido por um pescador local

(...) pessoas desse tempo ficaram ainda muito ligadas a nós e traziam para a desfolhada a sua junta de bois (...). (...) e que depois levaram para casa as coisas cuidadas. Até puseram nos jardins umas alfaia! E muitos filhos estavam emigrados, vieram e perceberam que aquilo tinha sido valorizado neste espaço (...). NP9

Outra subcategoria de interligação é acedência do espaço e objetos à população (5 EqEA) acontecendo situações como: oferta de compostores e apoio técnico a vizinhos com jardim; de publicações e guias à comunidade local sobre o seu entorno natural e/ou cultural; cedência do auditório do EqEA a associações locais de índole cultural e ambiental; espaço para eventos não relacionados com a educação ambiental, como seja, festas de aniversário; cedência de talhões para hortas urbanas, seja no espaço do próprio EqEA ou em terrenos de entidades parceiras (ex. da Autarquia).

A interligação em que há elementos da população como guias locais (5 EqEA) EqEA, toma os seguintes contornos: em um dos EqEA a formação prévia dos educadores passa pelo contacto com pescadores locais e aprendizagem dos seus saberes leigos; pescadores

de outro contexto participam em palestras como oradores; moradores de uma área protegida colaboram como animadores em eventos, nomeadamente, com instrumentos musicais tradicionais.

A interação com a população através da participação pública em planos (5 EqEA) com sessões de esclarecimento, a decorrer no espaço dos EqEA ou em entidades gestoras desses EqEA, acontecendo em casos como: conselhos à população rural que vive numa zona agora classificada como área protegida; informação e sensibilização sobre os objetivos da criação de um museu etnográfico costeiro, sob gestão de um EqEA; no Plano de Mobilidade Sustentável e Agenda 21 Local de um outro concelho, existem oficinas participativas nas instalações de um EqEA; situação de participação, não só em projetos, como também com denúncias sobre a contaminação de recursos (água), a um EqEA, com encaminhamento de tais situações para a entidade gestora desse EqEA (município). Sobre este último caso, embora sejam abordadas temáticas de água, não parece existir uma articulação entre as temáticas denunciadas e o projeto educativo, em termos de objetivos de intervenção local sociocrítica.

Na categoria em que elementos locais da equipa (3 EqEA) destacam-se situações como por exemplo: em um EqEA os educadores são ex-alunos do curso de educação ambiental de uma instituição de ensino superior do Concelho desse EqEA; ou o caso de trabalhadores internos e externos de um EqEA com componente de hotelaria são ex-desempregados da localidade e que são contratados para serviços de costura, limpeza e outros, constituindo o EqEA um pólo de emprego.

Quanto à categoria defesa do espaço EqEA, trata-se do caso em que a população do entorno (incluindo pais de crianças usuárias) de um EqEA (com área florestal) o defendeu quando este esteve ameaçado com um incêndio.

A situação que indica uma interação da população pela negativa - resistência inicial ou atual da população (3 EqEA), apesar de ter sido ultrapassada em todos os casos, implicou processos de aproximação morosos, como em dois casos de EqEA costeiros e fluviais, em que havia uma desconfiança relativamente às intenções e importância da instalação de um equipamento-museu-aquário.

4.4.2.3 Comparação das formas de interação com a população entre a Galiza e o Norte de Portugal

As formas de interação dos equipamentos com as suas comunidades foram analisadas comparando a região portuguesa e a galega (tabela 24).

Tabela 24 Comparação das formas de interação com a população entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Interação com a população VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza(N=17)	Norte Portugal (N=12)
Usuários locais de atividades	5	8
Participação pública em planos	2	5
Cedência do espaço e objetos à população	7	5
População como guias locais	8	5
Resistência inicial ou atual da população	6	3
Elementos locais da equipa	3	3
Cedência de objetos e informação pela população	4	6
Defesa do espaço EqEA	1	1

Observa-se na tabela 24 que no conjunto da amostra intencional da Galiza e do Norte de Portugal, mais de metade dos EqEA têm algum tipo de interação com a população local.

Existe também uma multiplicidade de tipos de interação, seja de forma mais ativa (ex. elementos da população como guias locais), mais passiva (ex. usuários locais de actividades) ou interação de uma forma negativa (resistências ao EqEA).

Comparando os tipos de interação em cada região, constata-se que na Galiza as ligações mais frequentes através de elementos da população como guias locais e por cedência do espaço e objetivos à população para eventos, enquanto na região portuguesa a forma mais frequente de interação tem um carácter passivo - elementos da comunidade como usuários locais de actividades. Não obstante, como forma ativa de participação, existe a cedência de objetos e informação pela população em metade dos centros portugueses estudados. Também quase 50% deles colaboram de forma ativa (elementos da população como guias locais e participação pública em planos).

Na Galiza está menos representada a participação da população em planos locais ou regionais ou em denúncias ambientais realizadas através dos EqEA. Aludindo novamente ao caso de denúncias sobre questões hídricas, não existe uma articulação consistente entre as temáticas denunciadas e os projetos educativos em termos de objetivos de intervenção local sociocrítica (ex. sobre água). Neste sentido, o potencial de abordagem dos problemas locais, como ponto de partida de contribuição do EqEA para a resolução de problemas que não está a ser aproveitado de forma aprofundada.

A cedência de espaços à população também é uma forma de interligação expressiva nesta Euroregião, salientando-se vários casos de disponibilização de espaços para hortas urbanas ou para venda de produtos hortícolas que constituem muitas vezes espaços vivo de lazer terapêutico e de aprendizagem para a família. Através da venda de produtos locais os EqEA pretendem tornar “viva” a musealização de ofícios em espaços como uma mercearia antiga dentro do EqEA. Este tipo de projeto permite, simultaneamente, uma participação ativa dos vizinhos com o equipamento, uma vez que a cedência de espaço é fundamental para que as pessoas escoem os produtos e obtenham complementos económicos à sua subsistência.

A forma de interação que poderá ser considerada como mais comprometida – defesa do espaço do EqEA - embora esteja presente de forma residual, na amostra em estudo, mostra a forte ligação “EqEA-população” que pode existir em casos de equipamentos com longo historial e cujas dinâmicas têm como um dos pilares a cooperação com a comunidade local.

Sobre a interação negativa ou de resistência à implantação de novos EqEA, ela é ligeiramente superior na Galiza do que em Portugal, mantendo-se essa resistência atualmente em alguns casos galegos, questão esta que será abordada em itens seguintes.

A integração dos diferentes segmentos da população local nos projetos educativos e níveis de interação dos EqEA foram questões discutidas por vários especialistas em EA de ambos os territórios do Eixo Atlântico. Assim, o especialista ESPE3 opina que o segmento da população local com o qual se tem trabalhado mais em Espanha é com a comunidade escolar, incluindo professores alunos e pais, através da oferta de programas diferenciados; e menos com outros segmentos da população local, como os interessados diretos e os agentes decisivos.

Também sobre as lacunas na participação da população local, verificou-se no estudo que a maioria das situações em que as pessoas colaboraram ativamente diz respeito à recuperação e demonstração de tradições rurais e pesqueiras, e portanto à interpretação do património e não tanto à educação ambiental com resolução de problemas concretos, nomeadamente em meios urbanos. A este respeito, a especialista ESPE4 argumenta que a vantagem da interpretação do património é que se trabalha sempre com algo que é atrativo. Trata-se de solicitar às pessoas que ajudem na conservação de algo que socialmente se reconhece como um valor. Enquanto na educação ambiental e a consequente contribuição

para a resolução de problemas a participação é mais difícil pois, psicologicamente, a tendência é para as pessoas fugirem dos problemas e não irem ao seu encontro. Sobre este assunto, a especialista ESPP2 é da opinião de que para transmitir a mensagem ambiental torna-se necessário abordar primeiramente outras áreas e prismas positivos. E justifica a situação pelo facto de, no passado, a educação ambiental ter chamado a si um discurso fatalista, concordando por isso, com ESPE4 sobre a roupagem pouco atrativa desta área educativa.

A ausência de um maior envolvimento da população local (ex. interessados diretos) nos projetos educativos dos equipamentos, segundo vários especialistas, também tem ocorrido pelo facto de as atividades, com este público, não acrescentarem normalmente uma mais-valia económica comparativamente a outros públicos. Exemplificando, o ESPE3 indica que os programas que existem de voluntariado ou de ações de sensibilização à população local sobre problemas concretos, mas sem que a população pague para tais ações. Nesse sentido, este especialista defende que os equipamentos e projetos deveriam contemplar mais o trabalho com a população local, mas que, simultaneamente deverá ser o papel da administração pública que contemple a educação ambiental da população como um instrumento de gestão do território. Nesta linha, ESPE1 também assume que, face ao cenário de crise generalizada atual, torna-se mais difícil suportar os custos de atividades com a população local, pois os ingressos provêm de componentes como a turística ou outro tipo de financiamento.

Ainda sobre a questão económica e públicos preferentes, a especialista ESPP1 é da opinião que os equipamentos deveriam não só estar mais abertos à comunidade local como também servirem de mediadores externos entre a comunidade educativa e outras instituições locais como as juntas de freguesia, através de projetos comuns. Justifica também este papel como forma dos equipamentos públicos conseguirem uma maior sustentação económica ao desenvolverem atividades com um número alargado de escolas e instituições locais.

Retomando a ideia de vários especialistas de que a educação ambiental deveria conquistar o seu estatuto de instrumento de gestão do território, então os EqEA encerram um potencial de elemento de gestão participativa desse território. A este propósito, ESPE4 questiona se se deseja apenas manter centros viáveis economicamente, com iniciativas fora da esfera da EA ou ter centros que dêem respostas a problemáticas ambientais em concreto e desempenhar um papel ativo na sua comunidade. ESPE4 considera ainda que, para determinado papel ou problemática encontrada, os centros descobrirão naturalmente os diferentes públicos com quem devem trabalhar, uma vez que estão a oferecer respostas a interesses ou preocupações das pessoas.

4.4.3 Parcerias com entidades e outros projetos de educação ambiental

Outra forma de ligação dos equipamentos com o entorno consiste em parcerias com entidades de diverso âmbito e com finalidades distintas (figura 27).

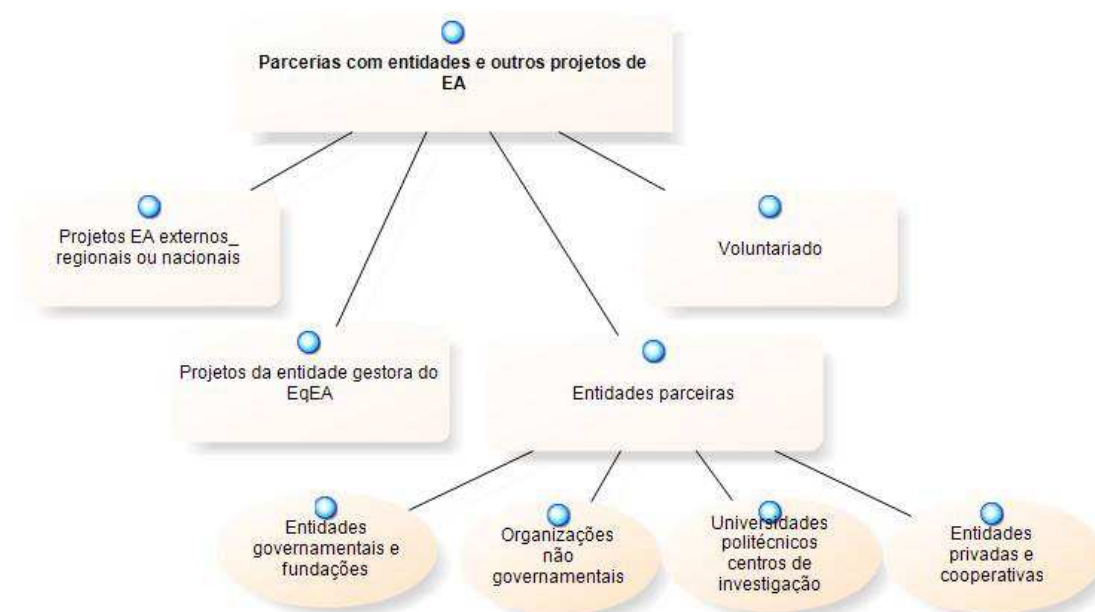


Figura 27 Árvore de categorias das parcerias com entidades e outros projetos de EA em EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

Os acordos estabelecidos com entidades externas destinam-se a situações como o voluntariado jovem; a colaboração em outros projetos de EA; a receção de estagiários; o apoio técnico-científico e outros fins. De entre as entidades parceiras, contam-se as entidades governamentais como as autarquias; ONG; universidades; empresas e cooperativas.

4.4.3.1 Parcerias na Galiza

Na Galiza quase metade dos EqEA têm acordos com entidades governamentais (8/17 EqEA), encontrando-se entre elas institutos de gestão de recursos como água e energia; governo regional e autarquias; e ainda instituições ligadas à saúde. Os tipos de sinergias encontradas vão desde a colaboração dos EqEA na monitorização de parâmetros ambientais (ex. água) por usuários jovens e envio para a entidade parceira; até ao financiamento de atividades educativas pelos governos locais e regional.

Nas parcerias com organizações não-governamentais (8 EqEA), cabem as organizações de defesa do ambiente regionais mas também associações locais de cariz cultural em áreas como o empreendedorismo de mulheres; de apicultura ou recuperação do linho. É de destacar a parceria com uma entidade de educação ambiental (Sociedade Galega de Educación Ambiental - SGEA) para eventos. Tais interações consistem, maioritariamente, na cedência de espaço para reuniões e formação. Em contrapartida, os educadores do EqEA recebem formação dada pelas associações, especialmente daquelas da área ambiental.

As parcerias com universidades e centros de investigação (7 EqEA) centram-se em três instituições da Galiza - Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Corunha e Universidade de Vigo, e têm como uma das finalidades a participação de alunos da área da educação em estágios. De igual modo, existem estágios a partir de parcerias com escolas profissionais. Verifica-se também a colaboração de professores universitários e de investigadores da área das ciências naturais para a supervisão de conteúdos de exposições dos EqEA e apoio científico em outras iniciativas. Por seu turno, existem EqEA que oferecem as suas instalações com fins de investigação (ex. EqEA móvel-embarcação

para estudos costeiros) e para aulas práticas de alunos de arquitetura (ex. aplicação de bioconstrução). Neste último exemplo, os centros acabam por auferir simultaneamente de voluntários no desenvolvimento de projetos.

Os equipamentos galegos também estabelecem parcerias com empresas (6 EqEA). Os tipos de parceria vão desde acordos com empresas de animação para campos de férias, até à realização de atividades em propriedades agrícolas particulares, passando pela colaboração de restaurantes na divulgação de produtos de apicultura; até colaborações com consórcio de empresa-universidade, para instalação gratuita de sistemas naturais de tratamento de águas em um EqEA. As vantagens de colaborações de empresas de cariz complementar aos EqEA, especialmente nos equipamentos privados é reconhecida por alguns entrevistados como resposta à conjuntura económica generalizada de crise.

Relativamente à categoria de parcerias com projetos EA externos, regionais ou nacionais, destacam-se acordos para medição de parâmetros ambientais com entidades estatais, como já foi referido.

Outra categoria de parcerias que merece destaque no contexto galego são aquelas que promovem o voluntariado, através de iniciativas locais ou de programas nacionais e internacionais, sendo referida esta parceria no discurso de três centros. Uma das parcerias é com o Programa Europeu de Voluntariado, como estratégia de aprendizagem mútua, tendo os voluntários funções diversas, desde auxiliar de assistência social e a idosos ou auxiliar na área rural ou educativa ou a colaboração na recuperação de edifícios patrimoniais. Os voluntários recebem, em contrapartida, formação da língua nativa do EqEA, neste caso o galego. Um EqEA conta ainda com voluntários regulares de organizações de defesa do ambiente, cujo esforço é compensado com a oferta de palestras temáticas.

Uma categoria encontrada em três centros é a interligação a projetos da entidade gestora do EqEA, exemplificada pelo caso do EqEA gerido por um Município que o assessora em questões técnicas ambientais e no desenvolvimento de projetos de educação ambiental. Também no âmbito municipal, os educadores de outro EqEA desenvolvem atividades numa associação local e compartilham esforços com outros dois EqEA que estão sob alçada da mesma autarquia.

4.4.3.2 Parcerias no Norte de Portugal

Os equipamentos portugueses estudados estabelecem parcerias principalmente com universidades, centros de investigação ou com escolas profissionais (10 em 12 EqEA), e em especial, com quatro faculdades e institutos de investigação da Universidade do Porto, havendo também situações pontuais com outras instituições de ensino superior e escolas profissionais. Algumas parcerias destina-se ao apoio científico e técnico em estudos sobre recursos naturais no entorno de um EqEA e disponibilização de investigadores como palestrantes. Também existem aulas de laboratório e trabalho de campo de cursos universitários realizados num EqEA e no seu entorno costeiro. As parcerias para estágios de alunos universitários e de escolas profissionais, são tanto na área da EA, como em áreas das ciências naturais e são muito valorizadas pelos directores de EqEA devido ao apoio extra que permite em recursos humanos.

Relativamente a entidades governamentais (8 EqEA), os acordos abrangem principalmente as câmaras municipais e juntas de freguesias onde estão localizados os equipamentos, para diversos efeitos como a cedência de terrenos para hortas ou colaborações na monitorização de parâmetros ambientais.

Contabilizam-se ainda quatro casos em que centros estatais de integração de crianças e jovens em risco realizam regularmente actividades de educação ambiental nos EqEA e nas instalações dos próprios centros, através de acordos.

De entre as organizações não-governamentais (acordos em metade dos EqEA) estão

incluídas associações defesa da natureza e outras de cariz cultural ou social, tendo as parcerias vários fins como seja, a cedência de instalações do EqEA para cursos e outros eventos, havendo a contrapartida de participação gratuita dos educadores dos centros anfitriões nos eventos. Em outros casos, os centros convidam associações culturais locais (ex. folclore) para desenvolver actividades, dando simultaneamente visibilidade a essas associações. De destacar um EqEA que tem destinado um espaço como instalações permanentes da sede regional de uma ONGA, que também contribui para a dinamização do EqEA trazendo atividades e grupos usuários específicos.

Em outro registo, metade dos EqEA estabelece consociações com entidades privadas de diversos ramos: Empresas de demonstrações científicas; empresas de atividades artísticas com ligação à natureza e de atividades tradicionais; de atividades de bem-estar e desenvolvimento pessoal, ao ar livre; empresas que cedem equipamentos técnicos (ex. energias renováveis) aos EqEA, em troca de publicidade; uma unidade hoteleira que oferece descontos a turistas para a visita a um EqEA da zona.

Para além das colaborações mútuas para apoio em recursos, nos equipamentos nortenhos existem parcerias com projetos EA externos, regionais ou nacionais (7 em 12 EqEA). Em quatro destes EqEA existe uma parceria com a Agência Nacional Ciência Viva, em projetos como o programa “Ciência Viva no Verão” que contemplam a divulgação científica em áreas como a biologia, astronomia ou geologia. Outro programa nacional é o “Projeto Rios”, em que educadores de EqEA podem ser simultaneamente “embaixadores” e dinamizadores do projeto ou simplesmente derem apoio a escolas ou grupos que lideram o processo de “adoção” e monitorização do troço de um rio ou ribeira. Neste caso os EqEA têm funcionado como pólo de apoio e formação a professores em escolas que têm uma ribeira ou curso de água nas suas imediações. Neste projeto tem-se trabalhado aspetos socioculturais (património material como moinhos e imaterial), embora essa situação ainda não seja muito comum. A entidade gestora de um EqEA (Autarquia) referiu a participação no “Projeto 100000 Árvores” (plantação de espécies autóctones na área do Grande Porto), coordenado pelo CRE Porto (Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto). Neste caso a Autarquia e EqEA interligam várias parcerias uma vez que a partir do “Projeto 100000 árvores” têm recursos para desenvolver outro projeto - “Corrente do rio Leça” - projeto de recuperação da bacia hidrográfica do rio Leça.

Quanto ao voluntariado, no caso do Norte de Portugal esta interligação tem uma expressão reduzida e dá-se apenas em moldes informais. Isto é, em um dos casos, grupos diversos, famílias e cidadãos em geral voluntariam-se de forma informal para os trabalhos de colheita (ex. linho, lúpulo). No caso em que os voluntários são cidadãos da zona, eles são simultaneamente participantes locais no EqEA, pelo que há um cruzamento com a categoria interligação com a população enquanto usuária local de actividades.

Sobre a categoria interligação a projetos da entidade gestora do EqEA aparecem sete casos. Existem diferentes tipos de interligação, desde a oferta de materiais para reutilização, por parte dos colaboradores da empresa que também gere um EqEA; ou a articulação com o posto de turismo local para divulgação de exposições e actividades do EqEA, assim como para a conjugação de visitas ao EqEA e a outros equipamentos geridos pela mesma entidade gestora (municipal), incluindo no contexto de eventos ambientais e culturais no Concelho.

Tratando-se da realização de visitas (atividade de curta duração), a articulação de eventos sazonais (ex. festivais, festas tradicionais) com EqEA em zonas como uma área natural protegida funciona, como foi informado, como forma de captar público para os equipamentos e áreas protegidas adjacentes. A esse propósito, poder-se-á questionar sobre a eficácia e implicações destas articulações pontuais, face aos objetivos da educação

ambiental e da gestão de espaços protegidos.

Em equipamentos geridos em parceria com instituições do Ensino Superior, os investigadores deslocam-se ao EqEA para proferir palestras, sessões de formação e demonstração em várias áreas científico-naturais.

4.4.3.3 Comparação das parcerias entre a Galiza e o Norte de Portugal

A comparação entre as frequências de categorias de parcerias entre os dois territórios é ilustrada na tabela 25.

Tabela 25 Comparação das parcerias entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Parcerias com entidades e outros projetos de EA VS regiões do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Projetos da entidade gestora do EqEA	3	7
Projetos EA externos, regionais ou nacionais	1	7
Voluntariado	3	1
Entidades parceiras		
Entidades governamentais e fundações	8	8
Organizações não-governamentais	8	6
Universidades, politécnicos e c. de investigação	7	10
Entidades privadas e cooperativas	6	6

Pela tabela 25 observa-se que, tanto a ligação dos EqEA com projetos internos da entidade gestora, como a ligação com projetos de educação ambiental regionais ou nacionais (temas biofísicos) foram mais referidos no lado português do que na Galiza. As interligações de projetos dentro de uma entidade gestora são minoritárias dentro do panorama geral transfronteiriço. Deste modo, há uma tendência para se rentabilizar apenas parcialmente os recursos humanos e materiais e capacidades dos EqEA, dentro de uma mesma organização.

Em consulta à especialista portuguesa ESPP2, foi mencionada esta questão da articulação de projetos em EqEA, como é o caso de câmaras municipais que são as entidades gestoras da maioria dos casos no Norte de Portugal. Esta especialista considera que existem lacunas em termos de articulação entre departamentos e áreas que deveriam ser complementares (ex. ambiente e cultura), de modo que “(...) o equipamento não fosse um equipamento do ambiente, mas um equipamento da autarquia e o qual funciona como uma plataforma de comunicação (...)” (ESPP2).

Relativamente à parceria dos EqEA com projetos externos de educação ambiental nacionais ou regionais, a especialista portuguesa ESPP1 reforça a ideia de serem deficitários os acordos com entidades de proximidade como juntas de freguesia.

As parcerias formais que permitem o voluntariado estão presentes nos dois territórios de forma diminuta, embora na Galiza tenha maior expressão, através de programas formais de cariz internacional. Em contraste, na região portuguesa, o reforço de recursos humanos nos EqEA com colaboradores e educadores não provém tanto dos programas de voluntariado como de acordos para estágios de alunos ou do apoio técnico-científico por investigadores. Com efeito, nos EqEA portugueses existem mais parceiros de universidades e centros de investigação. Em contraponto, na Galiza as parcerias são em maior afluência (quase 50% dos EqEA) com entidades governamentais e organizações não-governamentais (ONG).

Concretizando os benefícios das sinergias com entidades governamentais, a especialista ESPE4 exemplifica o apoio que governos regionais fora da Galiza têm atribuído até aqui aos EqEA, como seja a atribuição de créditos de formação aos

professores, para que estes reúnam com os educadores dos equipamentos para preparem conjuntamente as atividades.

A tendência também na Galiza para união com organizações não-governamentais parece conduzir as linhas de atuação dos EqEA para projetos e filosofias mais ativistas desde um ponto de vista social e/ou político, em termos de compromisso social e de participação pública em questões ambientais. Face à atual crise que, segundo ESPE1, também abarca a área da educação ambiental, este especialista defende a necessidade do ressurgimento do papel das ONG e do voluntariado. Neste sentido, sugere também a emancipação dos equipamentos de educação ambiental enquanto componente de sustentação destes grupos e de grupos privados.

Nos EqEA acordados com universidades, o trabalho paralelo de investigação ou de estágios e aulas integrados tem um peso relevante no cômputo geral da função de educação ambiental. A título exemplificativo, as parcerias com universidades e a gestão de EqEA por institutos de investigação (área das ciências naturais) têm desenvolvido nos centros competências técnico-científicas ambientais, como por exemplo, a recuperação e gestão de recursos naturais a curto prazo, dentro do espaço dos EqEA e no entorno. Na Galiza, por exemplo, no caso de um EqEA voltado para a arquitectura bioclimática os alunos universitários de arquitetura recebem aulas práticas de bioconstrução. Neste último exemplo, os centros auferem vantagens da parceria, para além dos conhecimentos, que consiste na mão-de-obra em modo de voluntariado para o desenvolvimento de projetos. Ao contar com entidades de ensino superior como consultoras científicas e técnicas, por parte de metade dos EqEA, é notório o reconhecimento acerca da necessidade de valoração externa dos conhecimentos por si transmitidos. Em sentido inverso, é de referir a importância que universidades e politécnicos atribuem aos equipamentos como espaços de aplicação educativa e técnica de conhecimentos e como potencial pólo de emprego. Os tipos de entidades e contornos de parceria parecem assim influenciar, em grande medida, as linhas de orientação e objetivos das ações dos EqEA que mantêm tais acordos.

4.4.4 Projetos de melhoria ambiental, socioeconómica e cultural

De entre os EqEA analisados foram identificados vários equipamentos que promovem projetos, em parceria ou de forma autónoma que visam diretamente a melhoria do seu entorno socioeconómico ou ambiental, alargando assim a sua influência para além do âmbito educativo. É de salientar os projetos de índole económica, com proveitos diretos para a população local, que têm simultaneamente o objetivo da sustentabilidade ambiental e da conservação de recursos naturais.

4.4.4.1 Projetos de melhoria na Galiza

Na Galiza, quase metade dos equipamentos da amostra intencional desenvolvem projetos com objetivos de melhoria do entorno a curto prazo (7 em 17 EqEA), tendo as iniciativas de natureza socioeconómica maior peso do que as ambientais.

Os projetos de índole vincadamente cultural são dedicados à área da recuperação de edifícios e reconversão para fins sociais como a criação de uma cantina social ou um centro para idosos. Existem outros projetos que pretendem contribuir diretamente para a economia em contextos rurais, através da recuperação da tradição dos mercados de proximidade onde os cidadãos podem vender os seus excedentes agrícolas, como também foi abordado no apartado sobre formas de interação com a população.

Outro tipo de iniciativas de melhoria socioeconómica corresponde ao apoio da gestão dos EqEA (concelhos rurais) à implantação de pequenas empresas que promovam produtos locais e voltados para a inovação da “ruralidade”.

Relativamente aos projetos com objetivo principal de proteção ambiental, distinguem-

se dois equipamentos dedicados à apicultura. Um dos programas está centrado na pesquisa e exploração de variantes autóctones de abelhas para produção na região do EqEA. Outro programa pretende incentivar a apicultura junto de novos públicos, através do apoio à adoção de colmeias em hortas e terrenos particulares.

4.4.4.2 Projetos de melhoria no Norte de Portugal

Neste contexto geográfico, quase metade dos centros estudados têm projetos, tanto de cariz cultural e económico como projetos de cariz ambiental.

No caso de projetos com benefícios sociais e económicos destacam-se várias iniciativas como seja: os talhões de hortas urbanas que são explorados por particulares, instituições sociais e por trabalhadores de um pólo industrial; ou as hortas de “solidariedade social”, em que os hortelãos podem vender os produtos cultivados, num mercado de proximidade. A criação de um parque de lazer e de actividades ao ar livre por EqEA também é um projeto com benefícios sociais. Com objetivos de solidariedade e simultaneamente de conservação do meio destacam-se o projeto de um EqEA que gere uma área protegida com zonas agrícolas, em que os proprietários são compensados pela manutenção que fazem e, aos habitantes mais idosos é paga uma renda para uso pelo EqEA. Existem ainda projetos de empreendedorismo na comunidade através da criação de certificado/marca para espécies piscícola fluviais pescadas artesanalmente, tendo esta iniciativa socioeconómica igualmente benefícios ambientais de médio e longo prazo.

Os projetos de melhoria ambiental situam-se nos temas de biodiversidade e recursos hídricos. Na área da biodiversidade existe um EqEA que gere um centro de recuperação de animais selvagens (CRAV). Um centro que tem uma área florestal circunscrita recebe espécies recuperadas. Em dois casos, os EqEA e respetivas entidades gestoras foram promotores da classificação de áreas naturais do seu entorno.

4.4.4.3 Comparação dos projetos de melhoria entre a Galiza e o Norte de Portugal

Foi comparada a situação dos projetos que contribuem para a melhoria ambiental, socioeconómica e cultural da envolvente dos EqEA (tabela 26).

Tabela 26 Comparação dos projetos de melhoria entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Projetos de melhoria ambiental e socioeconómica VS região do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Área socioeconómica e cultural	5	5
Área ambiental	2	5

Verifica-se, pela tabela 26, que menos de metade dos EqEA do Eixo Atlântico desenvolvem iniciativas que visam a melhoria do entorno a curto prazo, seja a nível socioeconómico, cultural ou ambiental.

No Norte de Portugal verifica-se uma componente mais forte de iniciativas de melhoria ambiental do que na Galiza. Este facto, poderá dever-se, nomeadamente à associação mais intensiva, no lado português, com instituições de investigação na área das ciências naturais, sendo estes elementos aprofundados mais à frente.

No caso dos equipamentos galegos, a dominância está nas iniciativas do foro socioeconómico e cultural, estando vinculadas a objetivos de desenvolvimento rural e de apoio à dinamização de iniciativas locais que integram as componentes ambientais com as sociais e económicas. O apoio social a grupos carenciados dá-se em ambas as regiões embora, os projetos de apoio a idosos no meio rural merecem mais a atenção de EqEA e entidades gestoras na região galega.

As vertentes de bem-estar e social dos projetos de hortas urbanas são mencionados

mais vincadamente por interlocutores portugueses, os quais aludem benefícios dos usuários como o de relaxamento na natureza, o reviver de origens rurais, o convívio entre vizinhos e autoprodução de alimentos saudáveis.

Nesta sequência e tal como o especialista espanhol ESPE3 argumenta, os EqEA devem centrar-se mais em resolver problemas do que em simplesmente explicar valores a defender, e justifica afirmando que “quando se tenta resolver um problema também se tem de entender os valores, senão não se resolve o problema”. Seguindo ainda este especialista espanhol, as iniciativas que terão mais impacto social são aquelas voltadas para o desenvolvimento local, para a participação da população e que têm componentes de atividades de geração de emprego. Esta questão é colocada não só pela ótica de componente turística de EqEA mas também na perspetiva do papel ativo da EA e EqEA na gestão ambiental do território.

4.4.5 Interligação entre EqEA entrevistados

A interligação entre EqEA entrevistados é outra componente detetada de interação com o entorno, tomando essa interligação diversas formas: Desde a formação da equipa em outro EqEA; os educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA; um EqEA realiza visita a outro EqEA; vários EqEA pertencem ao mesmo projeto; existem também contactos informais, partilha de experiências e, nas entrevistas, houve ainda lugar a referência ou exemplo de outro EqEA. A interligação através de redes de EqEA também está contemplada no estudo, sendo analisada no item dedicado exclusivamente às dinâmicas de redes dos casos em estudo.

4.4.5.1 Interligação entre EqEA na Galiza

No contexto galego, a principal forma de ligação entre os EqEA estudados foram identificadas como formação da equipa em outro EqEA (5 em 17 EqEA), correspondendo a cursos que educadores frequentam em diferentes equipamentos. A figura 28 representa a relação entre equipamentos que oferecem cursos.

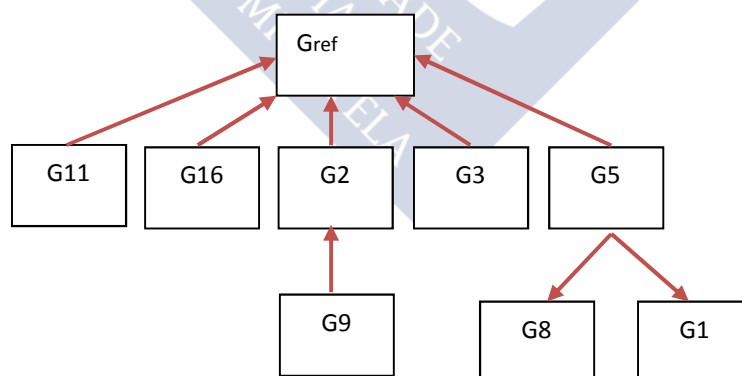


Figura 28 Interligação entre EqEA da Galiza (G), no âmbito de formação das equipas

Como se observa, a formação acontece maioritariamente em um só EqEA do conjunto em estudo, justificando-se este facto por ser um centro de referência (Gref) em educação e formação ambiental a nível da Galiza (CEIDA - Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia). De entre os temas de formação especializados destacam-se a educação ambiental para pessoas com necessidades especiais e o tema de gestão de centros de visitantes, dirigido a escolas e a outros públicos. Todos interlocutores incluídos nesta categoria aludiram à importância da formação em centros de referência e,

em outros equipamentos, como forma de autovalorização e de enriquecimento mútuo. Também é de assinalar a necessidade que estes entrevistados manifestam de uma maior intensificação de formações especializadas, como houvera no passado.

De uma forma geral, as referências a outros EqEA dão-se a propósito de questões de gestão logística e sobre formas de financiamento e autofinanciamento dos equipamentos, justificando diferenças e semelhanças, consoante são EqEA privados, sob gestão de associações ou em consórcio. É ainda de realçar a referência do responsável de um EqEA galego (entidade gestora municipal) a iniciativas inovadoras de uma entidade gestora municipal de um EqEA português, o que denota uma convergência de identidades culturais e de projetos em contextos do interior. Este facto é aprofundado posteriormente no apartado da interação Norte de Portugal-Galiza.

A nível de contactos informais, partilha de experiências, relatados por entrevistados de dois EqEA, é de referir procura de apoio informal ao equipamento-centro de referência, aquando da criação desses EqEA. Tal apoio consistia em orientações para o projeto educativo e para a gestão.

Nos casos em que vários EqEA pertencem ao mesmo projeto trata-se de dois equipamentos geridos por municípios de uma mesma área classificada de Reserva da Biosfera. Neste ponto é de salguardar que apesar de apenas uma minoria tenha referido esta rede, todos os equipamentos estão naturalmente vinculados a esta estrutura.

4.4.5.2 Interligação entre EqEA no Norte de Portugal

A categoria de ligação mais detetada nas entrevistas portuguesas foi a referência ou exemplo de outro EqEA (5 em 12 EqEA).

Neste tipo de interligação, os entrevistados defendem que cada EqEA deve ter características e atividades que os distingam dos demais, valorizando as capacidades e idiossincrasias inerentes a cada elemento da equipa, especialmente entre EqEA do mesmo perímetro metropolitano ou distrital. Havendo também pontos em comum entre os EqEA de contextos semelhantes, emergiu nos discursos, a necessidade de uma maior partilha de experiências.

A categoria de interligação entre equipamentos - visita a outro EqEA (4 EqEA) - acontece em vários formatos, nomeadamente, na intenção de conhecer e trocar ideias com outro EqEA do mesmo distrito ou dentro da região norte; em visitas de crianças a um EqEA costeiro, no âmbito das atividades costeiras e marinhas (campos de férias) de outro EqEA.

A situação mais comum em que vários EqEA pertencem ao mesmo projeto (3 EqEA) diz respeito à partilha de projetos de uma entidade gestora que é comum entre vários EqEA (Centro Interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental - Univ. Porto). Esta entidade é citada quer por serem investigadores que gerem EqEA, quer por haver professores que fazem atividades nos equipamentos; e em outro caso pelo facto do diretor do EqEA ser professor e de ministrar aulas no laboratório e zona costeira do EqEA. Outra situação desta categoria é relativa a um projeto da entidade ARH Norte (Administração da Região Hidrográfica do Norte – Agência Portuguesa do Ambiente) que foi abraçado por dois EqEA, através da medição periódica da qualidade de um recurso hídrico e envio dos dados para aquela entidade. Por último, no caso de um EqEA de âmbito intermunicipal, este coordena a implementação de projetos em EqEA de vários concelhos.

Na categoria educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA (2 EqEA), formadores especializados deslocam-se a outro EqEA para realizar visitas e oficinas na área de biodiversidade. Outro EqEA referiu a conceção de exposições itinerantes que são expostas noutros equipamentos do Norte.

Na interligação sob a forma de contactos informais, partilha de experiências (2 EqEA),

para além da atualização sobre informações e atividades, os educadores aproveitam os contactos para partilhar as suas inquietações. Segundo uma interlocutora, a troca de experiências é importante embora afirme que, em geral, os centros têm as mesmas estratégias de educação ambiental, definidas por uma tendência atual (ex. disseminação de hortas pedagógicas). Ora, esta posição suscita o questionamento até que ponto a troca de ideias entre os mesmos EqEA ou entre contextos semelhantes beneficia os objetivos da EA ou se acaba por limitar outras visões e possíveis experiências tão válidas fora destes contextos.

4.4.5.3 Comparação da interligação de EqEA entrevistados entre a Galiza e o Norte de Portugal

A interligação entre equipamentos entrevistados é também um elemento a comparar entre cada uma das regiões. Os dados sintetizam-se na tabela 27.

Tabela 27 Comparação da interligação de EqEA entrevistados entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Interligação entre EqEA entrevistados VS região do Eixo Atlântico	Galiza(N=17)	Norte Portugal(N=12)
Formação da equipa em outro EqEA	5	0
Visita a outro EqEA	1	4
Educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA	1	2
Referência ou exemplo de outro EqEA	5	5
Vários EqEA pertencem ao mesmo projeto	2	3
Contactos informais, partilha de experiências	2	2

A interligação entre EqEA foi partilhada por um número reduzido de EqEA relativamente à amostra em estudo. Durante as entrevistas, a referência ou exemplo de outro EqEA foi, em ambas as regiões, a forma mais comum dos equipamentos demonstrarem conhecimento de outros EqEA. Este facto revela um reconhecimento e visibilidade pelo trabalho de iniciativas entre si, embora esta seja não seja uma forma de interligação ativa entre EqEA.

Na Galiza, a formação da equipa em outro EqEA é mais comum do que no Norte de Portugal. A visita a outro EqEA é o segundo tipo de interligação mais frequente no território português, ainda que em número reduzido (4) e é ainda menos valorizado no território galego. Este resultado vai de encontro aos resultados do subcapítulo 4.3 (equipa educativa), em que apenas um número residual de educadores visita outros EqEA como forma de formação contínua. Assim, tendo os cursos de formação um carácter mais aprofundado de interligação entre EqEA do que as visitas, poder-se-á aferir que as interações, no Norte de Portugal, têm um carácter mais informal e menos comprometido do que na região galega. O facto de haver, na Galiza, um centro de referência de toda a Galiza e de formação especializada em EA (o CEIDA – Centro de Extención Universitaria e Divulgación Ambiental), terá influenciado definitivamente este panorama.

Embora exista na Área do Grande Porto um centro de referência - Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto (*CRE Porto*), trata-se de uma entidade que funciona nas instalações de uma universidade, não se tratando de um EqEA, para além de ter uma área de abrangência territorial mais pequena do que na Galiza e de ser muito mais recente. Assim, estes fatores poderão justificar o menor grau de impacto em termos de interligação e formação em educação ambiental do que do outro lado da fronteira.

Em ambos territórios encontram-se, ainda de forma incipiente, dois tipos de interligação que implicam um elevado nível de comprometimento e articulação entre centros: O formato em que educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA; e a interligação em que vários EqEA que pertencem ao mesmo projeto ou rede.

4.4.6 Redes regionais, nacionais e internacionais

Neste apartado estão incluídas redes sobre temáticas principais na área educativa e redes em outras temáticas alheias à educativa, figurando iniciativas de âmbito regional, nacional ou internacional.

4.4.6.1 Redes na Galiza

Na Galiza foi referido um maior número de redes da área não educativa (4 EqEA) e de âmbito regional e nacional do que redes da área educativa (2 EqEA), sendo no total uma presença reduzida em relação aos 17 casos estudados.

Quanto às redes não educativas, a nível internacional conta-se a rede de áreas classificadas como Reserva da Biosfera. A nível nacional, enquadra-se a confederação de centros de desenvolvimento rural, a que pertence um EqEA, assim como as redes de albergues privados e de albergues juvenis, nos casos de EqEA com componente hoteleira. Uma das entrevistadas realça os benefícios de tais redes nos casos EqEA com outras valências como de hospedaria e turismo, pois são um ponto de contacto para os visitantes, especialmente universitários.

Quanto às redes da área educativa, no âmbito internacional poderá incluir-se a rede do Programa Voluntariado Europeu, uma vez que se trata de um reforço da equipa educativa e o conteúdo do programa implica o ensino da língua nativa aos voluntários. Cumpre também destacar uma rede de centros de documentação e informação espanhóis em educação ambiental.

O maior destaque de redes educativas para a Rede Galega de Equipamentos para a Educación Ambiental, com sede no centro de referência CEIDA (Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia). Vários responsáveis de EqEA referiram nas entrevistas a importância da dinamização desta rede e a necessidade de a reforçar no contexto atual. As responsáveis de dois EqEA lembraram ainda a sua contribuição, em sessões de trabalho, para a versão final do documento regulador desta rede, sendo também uma ocasião para receberem apoio informal na elaboração dos projetos educativos dos respetivos centros que estavam a iniciar a sua atividade, como já foi referido no apartado sobre interligação entre EqEA.

4.4.6.2 Redes no Norte de Portugal

A região portuguesa apresenta mais equipamentos com redes da área educativa (6 EqEA) do que com redes da área não educativa (1 EqEA), e o âmbito nacional e regional das redes educativas colhe mais participantes do que o âmbito internacional.

Na área educativa, uma das redes nacionais a que pertencem vários equipamentos é a rede da Agência Nacional Ciência Viva, que coordena as iniciativas a nível nacional do programa “Ciência Viva no Verão”. Existe ainda, relacionada, a Rede Nacional de Centros Ciência Viva que facilita o intercâmbio de recursos, como por exemplo, a contratação de bolseiros de investigação através de protocolos com a Fundação para a Ciência e Tecnologia. Foi ainda referida a Rede Europeia de Centros Ciência Viva, como iniciativa de abrangência internacional.

É também de destacar a importância atribuída à iniciativa regional de partilha entre EqEA - a Rede de Equipamentos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana de Porto, coordenada pelo Centro Regional de Excelência em

Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto e a que pertencem os equipamentos entrevistados dessa região. Quatro equipamentos salientaram o papel desta rede ao referirem a sua mais-valia como elemento potenciador do conhecimento e troca de experiência entre os centros. Dois centros revelaram, por seu turno, a pertença à Rede de Museus Nacionais.

Relativamente à área não educativa, existe uma rede que abrange especificamente a região do Eixo Atlântico - A Rede de Turismo Cultural Galaico-portuguesa - e portanto de abrangência transfronteiriça (e também abordada na parte do intercâmbio NP-G) com impacto potencial de aumento de visitantes e de interligações. No entanto, é referido o seu reduzido papel e eficácia podendo-se assim, questionar a lógica de funcionamento da partilha em algumas redes formais, na atualidade.

Na figura 29 pode-se ter uma ideia mais clara da ligação de EqEA do Norte de Portugal a redes:

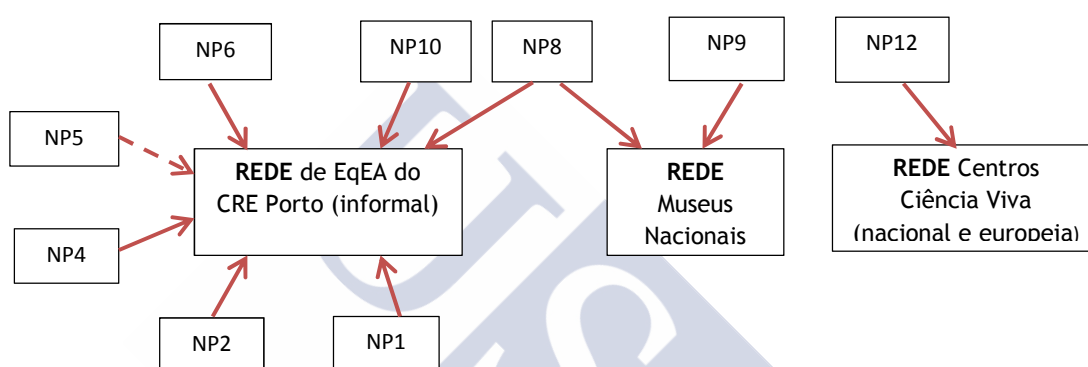


Figura 29 Redes de cooperação no conjunto dos EqEA do Norte de Portugal

Pela figura 29 observa-se uma maior concentração de iniciativas ligadas a uma rede de EqEA regional (Área Metropolitana do Porto). A seta a tracejado (ligação de NP 5) indica que, apesar desse equipamento não ter feito referência à rede CRE Porto, também faz parte dessa rede.

4.4.6.3 Comparação das redes entre a Galiza e o Norte de Portugal

As redes, quer da área educativa quer de outras áreas temáticas, têm diferentes níveis de presença em cada uma das regiões, como se pode observar na tabela 28.

Tabela 28 Comparação das redes entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Redes regionais, nacionais e internacionais VS região do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
Área não educativa		
Regionais ou nacionais árean.e.	3	2
Internacionais árean.e.	1	1
Área educativa		
Internacionais áreas e.	1	1
Regionais ou nacionais áreas e.	1	5

Na tabela 28 verifica-se que só uma pequena parte dos centros analisados é que referiram a pertença a redes e o seu impacto atual, como se deslindou no item anterior, dedicado à interligação entre EqEA.

No Norte de Portugal teve mais relevância o âmbito regional e educativo de redes, e em concreto a Rede de Equipamentos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana de Porto.

Na região da Galiza, embora todos os centros analisados estejam incluídos na Rede Galega de Equipamentos para a Educação Ambiental, apenas uma minoria faz referência a tal rede. Com efeito, embora vários centros reconheçam a necessidade do reforço nas ligações entre os centros e invoquem um papel ativo dessa rede no passado, não se deteta o reconhecimento da influência atual da rede no fortalecimento dos participantes.

Quanto às redes regionais/nacionais de áreas que não a educativa, na região galega, estas redes são as que colheram mais referências, em especial as de turismo, em contraponto com a ausência deste tipo de redes nos EqEA portugueses. O caráter de atividade turística e de desenvolvimento rural demonstra um pendor dos EqEA galegos para estratégias de atuação e sobrevivência através de áreas complementares ao ramo da educação ambiental propriamente dita.

No âmbito das redes de equipamentos, a especialista ESPE4 defende que o princípio das redes de colaboração entre EqEA é sempre benéfico para a aprendizagem de novas propostas, para novas formas de funcionamento. Acrescenta que atualmente a Rede Galega de Equipamentos para a Educación Ambiental deve ter agora um papel diferente do seu objetivo inicial, não se focando tanto na busca de um distintivo de qualidade. E que, em geral, as redes de equipamentos deveriam ajudara dar respostas à crise económica, convertendo-se num interlocutor entre as entidades administrativas e outros setores que estão a viver momentos difíceis. Defende que as redes deverão ser uma plataforma para que os equipamentos se tornem visíveis e que sejam considerados na procura de respostas, sendo simultaneamente ativos nesse processo. Tais contribuições passam por transmitir aprendizagens de forma muito mais interativa, lúdica e participativa, dando respostas no meio para a resolução de problemas. A especialista galega exemplifica ainda com a discussão das dificuldades de saída dos alunos em visitas de estudo, questionando: “(...) porque non estan representadas as redes, se é importante que os nenos saiam das escolas, escoitando as necesidades deles para dar respostas?” ESPE4.

O especialista ESPE3 também salienta a importância das redes de equipamentos e lembra a rede da Galiza que foi a primeira a ser criada em Espanha, mas na atualidade existem várias redes de EqEA enfraquecidas e apenas nominais. Pensa que há vontade de trabalhar em rede mas o funcionamento em rede é exigente e que atualmente se torna ainda mais difícil pois o trabalho em rede implica que todos contribuam para as decisões que afetam todos. A especialista portuguesa ESPP2 acredita igualmente no papel das redes. Em concreto, com a recente Rede de Equipamentos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana de Porto, a especialista portuguesa realça a importância da sua continuidade, referindo as áreas de atuação principais: 1) reuniões regulares com os EqEA da rede; 2) visitas mensais a um EqEA da rede pelos técnicos e educadores dos restantes EqEA, fomentar conhecimentos entre si, que perceciona serem ainda escassos, e acrescenta que “se nós soubermos o que é que os outros fazem, nós podemos também adaptar-nos melhor para criar programas (...) que criem valor para a região (...). (...) se há complementaridade, não há concorrência e toda a gente vai com certeza buscar públicos diferentes.”; 3) programas de formação, para os cidadãos, em roteiros temáticos unidos por um fio condutor, procurando os aspetos mais interessantes de cada equipamento; 4) residências de educadores/técnicos em outro EqEA como forma de saberem como os outros equipamentos funcionam e de melhorarem os seus próprios procedimentos.

No âmbito das redes de equipamentos das comunidades autónomas existentes em Espanha, ESPE2 salienta também o papel dos centros de referência em educação ambiental, e em especial a rede nacional promovida a partir dos seminários regulares do

Centro Nacional de Educação Ambiental (CENEAM). Acrescenta que tais seminários da rede têm servido para partilhar preocupações e promover a união dos equipamentos e redes em reivindicações perante as administrações; e que são vários programas desenvolvidos em determinadas comunidades que têm recolhido frutos com este processo.

ESPE1 alerta que, em Espanha, há cada vez mais dificuldades económicas que impedem que as redes de EqEA das comunidades autónomas de EqEA se reúnam periodicamente, como acontecia no passado. Neste sentido, os centros de referência e especialmente as universidades, tendo profissionais mais estáveis economicamente dos que os EqEA e podendo trabalhar em rede devem, segundo o mesmo especialista, apoiar e sustentar uma base para reflexões sobre os desafios que se colocam atualmente. As universidades também devem ajudar a vislumbrar caminhos para a atuação e sustentabilidade dos equipamentos apesar de algumas tentativas de reunir educadores ambientais, em Madrid, em torno desta questão não terem tido ainda êxito devido ao desânimo generalizado sobre o futuro e sustentabilidade económica dos EqEA.

No mesmo sentido, a especialista ESPP2 também defende que através de universidades e plataformas como centros de excelência regional em rede, é possível ajudar os equipamentos a terem uma visão alargada da realidade i.e. uma “noção de conjunto”. Tal visão também passa por repensar abordagens aos problemas socioambientais e por convidar à participação a partir de aspetos tangíveis e positivos, deixando de lado um discurso “(...) um bocado missionário, negro da coisa e de que tudo era um desastre”, que era usualmente praticado nos primeiros tempos da EA.

4.4.7 Intercâmbios entre o Norte de Portugal e Galiza

Os equipamentos de ambos os lados do Eixo Atlântico trocam experiências e recursos entre si, atividade que está presente tanto no discurso de alguns responsáveis de EqEA galegos como na região do Norte de Portugal. Tais intercâmbios foram classificados como sendo de forte cariz educativa e intercâmbios sem componente educativa ou, pelo menos, em essa característica não é a principal.

4.4.7.1 Intercâmbio entre o Norte de Portugal e Galiza no discurso galego

Os intercâmbios que têm uma forte componente educativa na Galiza (5 em 17 EqEA) dão-se maioritariamente para enriquecimento mútuo de saberes técnico-científicos entre as duas regiões fronteiriças (ex. visitas de especialistas em apicultura do país vizinho). Outros exemplos de intercâmbios na área educativa são as palestras em Portugal com convidados de um EqEA galego sobre desenvolvimento rural, ou o caso do doutoramento de um aluno português sobre um EqEA galego e sua entidade gestora.

É oportuno destacar dois casos intercâmbios que acontecem especificamente entre dois equipamentos da Galiza e dois do Norte de Portugal, estando esta realidade também associada ao item “interligações entre EqEA. Trata-se, em um dos casos de intercâmbio com componente educativa, através do *Proxecto Terra*, iniciativa do Colexio Oficial de Arquitectura de Galicia, dirigido aos diversos níveis de escolaridade obrigatória, para melhoria do conhecimento dos alunos sobre o património arquitectónico (popular e contemporâneo) e sobre identidade territorial. Um dos tipos de intercâmbio tomou a forma de visitas guiadas de alunos portugueses à Galiza incluindo um EqEA galego e vice-versa e de intercâmbios territoriais dentro e fora da Galiza.

Um dos dois casos de intercâmbio sem componente educativa dá-se a propósito da iniciativa anual do *Festival Internacional de Jardins*, criado por um concelho do Norte de Portugal e cuja ideia foi transposta para um concelho da Galiza, com apoio do lado Português. No sentido inverso, foi referida, pelo mesmo entrevistado, a criação do Museu do Brinquedo, no concelho português, com características e apoio do lado galego.

4.4.7.2 Intercâmbio entre o Norte de Portugal e Galiza no discurso português

O intercâmbio entre os territórios com componente educativa é mencionado por três EqEA portugueses. Estas iniciativas ligam os equipamentos a instituições de natureza vincadamente cultural, para a realização de projetos comuns ou partilha de recursos. Um dos equipamentos fez referência ao *Proxecto Terra*, tendo o intercâmbio incluído a elaboração de um guia da arquitetura sobre o Porto e a formação de educadores/monitores para as visitas dos participantes galegos.

Outro intercâmbio que inclui uma forte componente educativa é o projeto *Team Minho* - transferência de ferramentas para a avaliação, classificação, gestão e educação ambiental de estuários”, liderado pela Universidade de Vigo, com financiamento comunitário e em que estão envolvidos dois EqEA do Norte de Portugal (geridos pelos CIIMAR-Univ. Porto). Este projeto transfronteiriço visa harmonizar os critérios de classificação das massas de água, entre Portugal e Espanha, para melhorar a qualidade ecológica (Diretiva Quadro da Água), centrando-se neste caso no Rio Minho. O projeto conta com entidades como a Associação Portuguesa de Recursos Hídricos (APRH) ou, nos dois lados da fronteira, o Projeto Rios. Do lado galego, o projeto também conta com várias entidades, incluindo entidades privadas e associativas, como seja, a associação ADEGA (Associação para a defesa ecológica da Galiza), confrarias de pescadores, e diversas associações culturais que têm um envolvimento forte com a sociedade civil, no que diz respeito aos costumes etnográficos e também à riqueza ambiental das zonas. A componente de educação ambiental e de conhecimento dos ecossistemas inclui ações limpeza de praia, remoção de espécies invasoras, observação de aves, exposições em conjunto entre os dois territórios.

Um caso de intercâmbio sem componente educativa relevante (total de 2 EqEA) é o do Projeto *SET-fish* (certificação de marca de origem para espécies piscícolas do rio Minho) desenvolvido por um EqEA próximo da fronteira em parceria com diversas entidades portuguesas e galegas. Este projeto implica de não só envolver os colaboradores de equipamentos ou decisores, como também implicar desde o início as comunidades locais (interessados diretos), neste caso pescadores e restaurantes de ambos as margens do rio (ver excerto de NP11).

(...) e o pescador mais (...) empreendedor começou logo a trabalhar no sistema de uma marca (...) e nós temos de aproveitar essas sinergias. Aconteceu isso com um pescador galego (...) desenvolveu uma etiqueta. NP11

Este EqEA troca também informação e materiais/objetos (artes de pesca) com um museu de Monforte (Galiza), além de receberem frequentemente usuários galegos. É ainda de destacar o evento de cariz educativa e investigativa - Simpósio Ibérico sobre a Bacia Hidrográfica do rio Minho - que o mesmo EqEA organiza, em parceria com a sua entidade gestora (CIIMAR-Univ. Porto) e entidades galegas, tendo como uma das temáticas precisamente a cooperação luso-espanhola.

É também de destacar igualmente a referência, por um EqEA português, à organização do *Festival Internacional de Jardins* que foi adaptado para um concelho galego a partir do intercâmbio com a entidade gestora (município) deste EqEA.

Antes de se proceder à comparação entre a situação da Galiza e do norte de Portugal, abaixo é sintetizada de forma ilustrativa a participação de ambos os territórios em projetos de intercâmbio e em redes transfronteiriças - entre EqEA de cada território e entre EqEA de um território e outras entidades do território vizinho (figura 30).

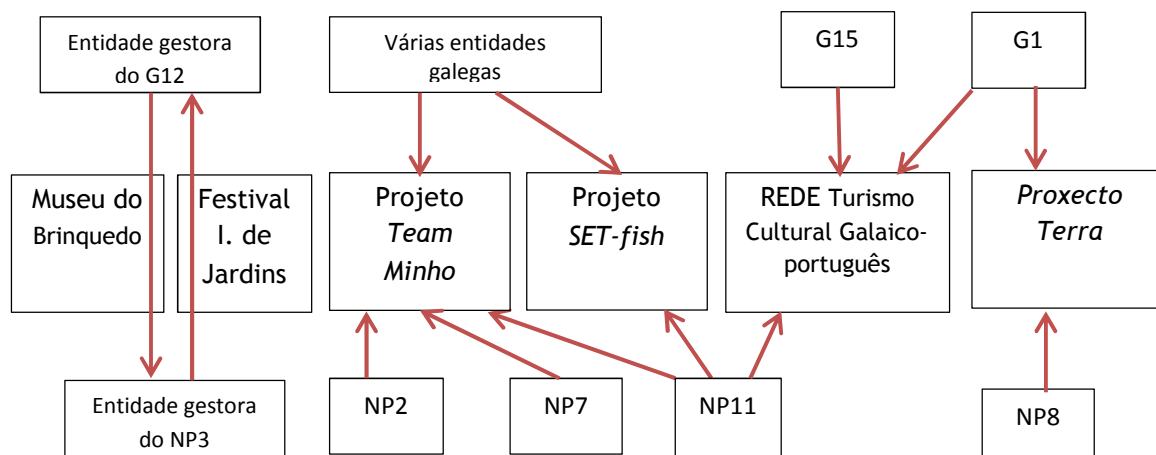


Figura 30 Projetos de intercâmbio entre EMEA da Galiza e do Norte de Portugal

Pela figura 30 e pela figura 4 (localização dos EMEA) verifica-se que são maioritários os casos de intercâmbio entre iniciativas situadas mais próximo da fronteira. A única rede transfronteiriça apontada é de cariz não educativo (turismo), detando-se aqui lacunas a nível educativo. Além disso, são mais comuns os intercâmbios entre um equipamento e entidades do outro lado da fronteira que não são EMEA do que propriamente intercâmbios entre EMEA galegos e nortenhos.

4.4.7.3 Comparação entre EMEA do Eixo Atlântico acerca do intercâmbio Galiza-Norte de Portugal

Os discursos de responsáveis de EMEA foram comparados em termos de tipos de intercâmbios existentes entre as duas regiões (tabela 29).

Tabela 29 Comparação entre EMEA do Eixo Atlântico acerca do intercâmbio Galiza-Norte de Portugal (programa NVivo)

Intercâmbios entre norte de Portugal e Galiza VS região do Eixo Atlântico	Galiza(N=17)	Norte Portugal(N=12)
Com componente educativa	5	3
Sem componente educativa	2	2

Constata-se na tabela 29 que apenas uma minoria de iniciativas estabelece formas de intercâmbio com a realidade fronteiriça vizinha e não necessariamente entre EMEA. Esta situação corrobora a hipótese colocada sobre o impacto de pouco intercâmbio devido a vários fatores, nomeadamente a dominância, na amostra intencional, de equipamentos longe da fronteira (área norte da Galiza e área sul do Norte de Portugal).

Nos discursos de ambas as regiões os intercâmbios com componente educativa têm um peso ligeiramente superior aos intercâmbios sem componente educativa, demonstrando alguma relevância que os EMEA atribuem a interligações com entidades do outro lado da fronteira para apoio pedagógico mútuo.

De entre os intercâmbios contabilizados é de lembrar que dois são simultaneamente iniciativas de interligação entre entidades gestoras de EMEA da Galiza e do Norte de Portugal – um com componente educativa e outro sem uma componente educativa relevante.

Existe um maior intercâmbio junto de zonas fronteiriças, provavelmente devido à identidade geográfica (ex. interligações sobre o rio Minho) e à proximidade cultural que une povoações da raia. No entanto, a distância física das entidades não é totalmente um fator impeditivo para a existência de relações transfronteiriças, dada a distância entre EqEA com ligação no Eixo Atlântico (ex. Corunha – Porto). Tais intercâmbios revelam a importância atribuída às dinâmicas de troca de experiências, numa lógica de comunidades de aprendizagem trans-região e trans-nacionalidade.

Nesta linha, também o especialista espanhol ESPE3 defende um fortalecimento no intercâmbio entre as duas regiões transfronteiriças, não só devido à proximidade biofísica mas sobretudo às semelhanças culturais e sociais, que facilitam as pontes e o estabelecimento de estratégias de apoio mútuo. Salienta também um tipo de intercâmbio e de projetos transfronteiriços que já tem sido implementado mas que deveria ser disseminado - a dinamização de Áreas de Reserva de Biosfera Transfronteiriça.

4.4.8 Visão dos EqEA como dinamizadores sociais

A última questão analisada na ligação com o entorno diz respeito à visão dos interlocutores sobre os equipamentos como potenciais dinamizadores sociais (figura 31).



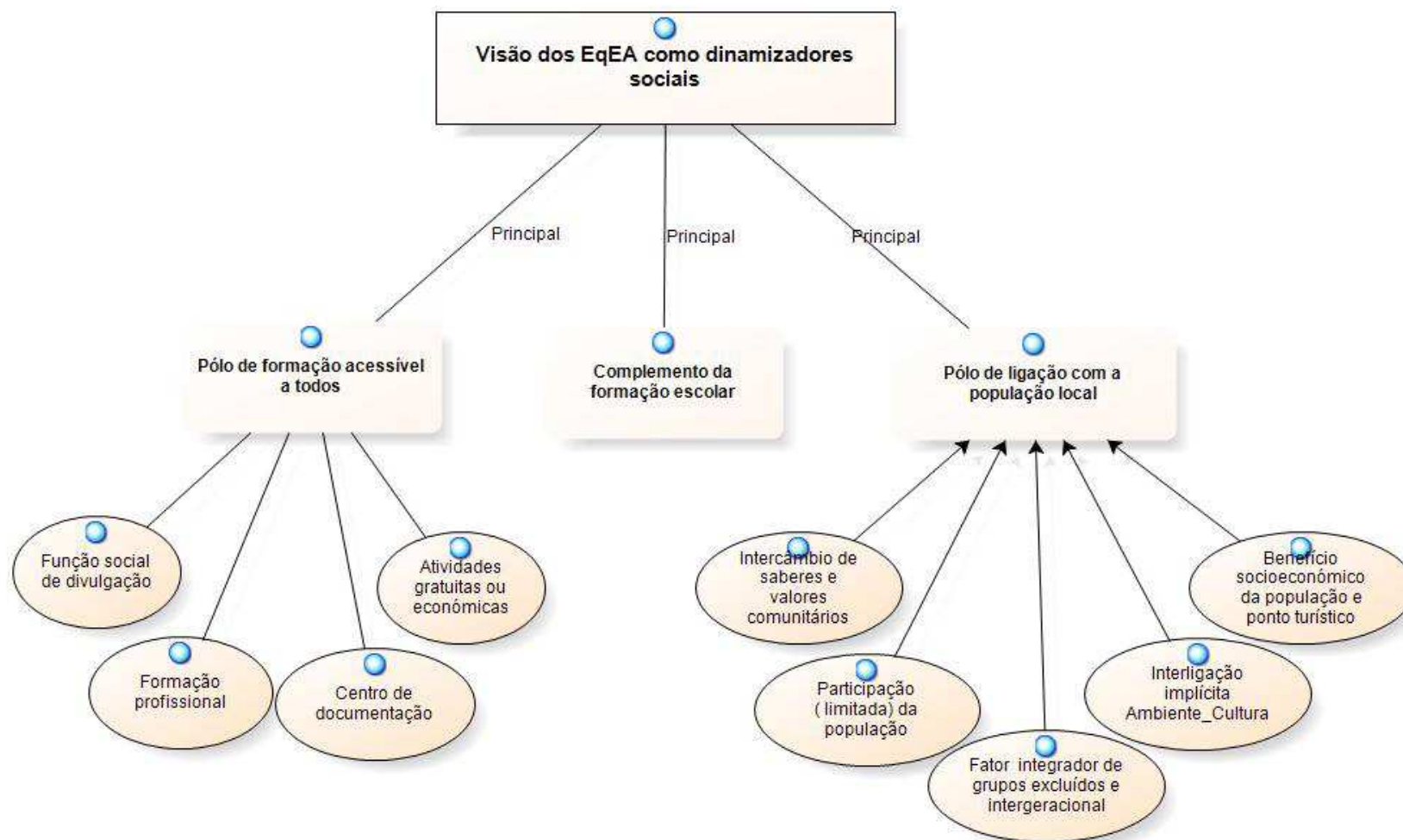


Figura 31 Árvore de categorias sobre a visão dos EqEA como dinamizadores sociais no Eixo Atlântico (programa NVivo)

As opiniões sobre o papel de dinamização dividem-se em três categorias principais (figura 31). Uns interlocutores vêem o EqEA como pólo de ligação com a população local, com diferentes vertentes como a conexão entre áreas da cultura e ambiente locais; outros vêem o benefício socioeconómico que os EqEA trazem em alguns casos; ou a promoção de valores comunitários; de promoção de trocas intergeracionais e da integração de grupos excluídos e ainda noutras iniciativas é encarado o papel da população mas com participação condicionada. Outros interlocutores visualizam o potencial de dinamização dos EqEA como pólo de formação acessível a todos, isto é, oferecem um serviço social público ao incluir-se setores de documentação em EA; por oferecerem atividades gratuitas ou económicas; pela formação técnica e profissional que muitos promovem; e ainda pela visão de um serviço de divulgação ambiental, independentemente de ações mais comprometidas. Numa terceira perspectiva, os EqEA são vistos como dinamizadores complementares do contexto escolar, mais do que dinamizadores da comunidade local, com os seus interessados diretos.

4.4.8.1 Visão dos EqEA como dinamizadores sociais na Galiza

Na Galiza, a visão de dinamização social que colhe mais adeptos é a perspetiva dos EqEA como pólo de ligação com a população local, seguindo-se a visão dos EqEA como pólos de formação acessíveis a todos. No âmbito da categoria pólo de ligação com a população local, o intercâmbio de saberes e valores comunitários é a categoria mais frequente (4 em 17 EqEA), estando aqui incluída a valorização de conhecimentos leigos, por exemplo, em comunidades piscatórias. Esta visão foi também demonstrada por responsáveis de EqEA rurais que tiveram, desde o início, a preocupação de se integrar na comunidade do seu entorno e de retribuir continuamente os contributos dados por cada comunidade.

Verificou-se que três entrevistados visualizam o EqEA como um fator intergeracional e integrador de grupos excluídos referindo-se à elevada adesão a programas de EA por parte de grupos que incluem idosos e crianças, assim como a programas para pessoas com deficiência ou economicamente carenciadas. Por exemplo, um centro rural promove especificamente o convívio entre habitantes seniores da aldeia e as crianças/ jovens, na sua maioria, sem ligações a atividades como a pecuária.

A visão dos EqEA enquanto elemento de interligação implícita ambiente-cultura (2 EqEA) é concretizada pelo caso de um equipamento móvel (embarcação) que realizou atividades musicais sobre tradições marítimas. Há também o exemplo de um EqEA que, no âmbito de atividades florestais, debate opções paisagísticas, como as opções arquitetónicas não típicas da zona, como fora anteriormente descrito.

Um único equipamento visualiza os EqEA como dinamizadores sociais, no sentido de poder haver benefício socioeconómico da população e ponto turístico, através de visitas, turismo sustentável e controlado, no seio de uma área marinha protegida.

Dentro da categoria de visão dos EqEA como pólos de formação acessível a todos, quatro entrevistados justificam a posição por enquadrar os centros como pólos de formação profissional em áreas de gestão ambiental. A formação em um dos centros é dirigida a perfis de público tão diversos como técnicos de municípios, cidadãos em geral, professores de vários níveis incluindo o universitário, gestores de espaços protegidos. Neste caso, a dinamização social é justificada pelo facto da formação dirigida a decisores técnicos e políticos ter um potencial de efeito multiplicador e de aplicação direta com efeitos concretos na gestão ambiental. Em outro caso, a formação profissional surgiu como uma forma de autofinanciamento do EqEA, de dinamização do entorno e de promoção de emprego, com cursos de monitor de educação ambiental;

cuidados ao domicílio para mulheres, entre outros. Numa quinta pedagógica, a formação profissional procurou constituir-se num motor de empreendedorismo, através da produção e venda de alimentos tradicionais locais, incluindo da pecuária e seus derivados. Em outro equipamento, a dinamização social dá-se através da formação de apicultores amadores e profissionais, pelo responsável de um centro dedicado a esta atividade.

A repercussão social também é entendida através do funcionamento de EqEA como centro de documentação ambiental, havendo um único, na Galiza, aberto ao público (figura 32); e através disponibilização em certos EqEA de atividades gratuitas ou económicas.

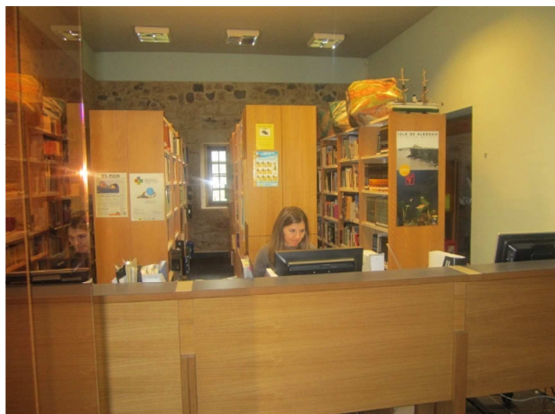


Figura 32 Centro de documentação do CEIDA

4.4.8.2 Visão dos EqEA como dinamizadores sociais no Norte de Portugal

No contexto português, a dinamização social dos EqEA enquanto pólos de ligação com a população local colhe mais adeptos do que a posição dos EqEA enquanto pólo de formação acessível a todos. Nesta região surge ainda o papel dos EqEA como complementar do contexto escolar.

A perspetiva do equipamento enquanto fator intergeracional e integrador grupos excluídos da categoria pólo de ligação com a população local está presente em cinco casos, em que existem programas para famílias ou do convívio entre crianças visitantes e idosos locais. O fator intergeracional tem muitas vezes, como mote, os eventos tradicionais, como a desfolhada ou a apanha do linho. Existem também casos de integração de grupos excluídos como o acolhimento de estagiários de instituições de jovens em risco.

O intercâmbio de saberes e valores comunitários (3 EqEA) está presente em casos como de um EqEA em que os elementos da sua comunidade envolvente foram precisamente os primeiros usuários e colaboradores das atividades ambientais e culturais. Noutro caso a visão comunitária passa por proteger a população envolvente de impactos ambientais do próprio centro (com componente hoteleira).

O potencial de benefício socioeconómico da população e ponto turístico (2 EqEA) é ilustrado pelos exemplos de princípios subjacentes a projetos como: Financiamento e apoio técnico-rural a donos de terrenos dentro de uma área protegida, já descrito anteriormente, e a mais-valia desse projeto no meio envolvente, também reconhecida pela afluência de turistas a essa área protegida. Noutro caso, os bens agrícolas produzidos no EqEA são um recurso doado a instituições de solidariedade social, como medida de apoio económico.

Quanto à visão dos EqEA como pólos de interligação implícita Ambiente-Cultura (2 EqEA), em alguns casos a cultura está associada aos saberes locais e tradicionais e noutros está associada à educação cívica.

Ainda na dinamização da população local situa-se uma categoria diversa das anteriores - participação da população mas limitada – onde “limitada” é no sentido de o EqEA dever estabelecer regras de participação. Na ótica do responsável de um EqEA, em projetos geridos pelo EqEA, por exemplo, a população deve participar nas sessões

públicas mas não no desenho das estratégias em si, por haver interesses próprios e falta de conhecimento (ver excerto de NP6).

(...) tem de se ter muito cuidado. Porque as comunidades locais estão cheias de oportunistas, que se fazem ouvir junto dos poderes (...). (...). Tem de se ter a vertente da aproximação, da simpatia, da informação, etc. mas da autoridade.NP6

No EqEA do interior, a participação da população vizinha do EqEA é assumida como não sendo um dos objetivos específicos desse centro. Em outro caso, existem pais de alunos que têm reservas quanto à participação a título voluntário em actividades rurais por serem fisicamente exigentes.

No âmbito da categoria pólo de formação e informação acessível a todos, três entrevistados justificam o papel social dos centros pelas actividades gratuitas ou baratas (ex. gratuitas para escolas do concelho local), e do acolhimento gratuito de grupos de jovens com comportamento disfuncional.

No âmbito da categoria de função social só de divulgação, um EqEA com componente de divulgação científica e cultural (ex. tradição da seda) considera que os equipamentos devem ser promotores de saber científico e não de posicionamento crítico face a escolhas atuais da sociedade e respetivos impactes socioambientais.

Como terceiro posicionamento geral dos centros como dinamizadores sociais três interlocutores vêm o EqEA complementar do contexto escolar e portanto, como um serviço à comunidade educativa. Aqui também temos duas posições: O papel dos equipamentos como complementar da educação formal, de uma forma lúdico-pedagógica e sem ultrapassar as suas fronteiras físicas ou conceptuais de ensino informal; e outra posição que também defende a saída dos alunos da escola mas em que, não havendo possibilidade de se deslocarem aos EqEA, então estes devem ir à escola embora fazendo actividades menos participativas e mais formais.

4.4.8.3 Comparação da visão dos EqEA como dinamizadores sociais entre a Galiza e o Norte de Portugal

As três visões principais dos interlocutores sobre a dinamização social dos EqEA foram analisadas comparando as duas regiões do Eixo Atlântico (tabela 30).

Tabela 30 Comparação da visão dos EqEA como dinamizadores sociais entre a Galiza e o Norte de Portugal (programa NVivo)

Visão dos EqEA como dinamizadores sociais VS região do Eixo Atlântico	Galiza (N=17)	Norte Portugal (N=12)
EqEA como pólo de ligação com a população local		
Fator intergeracional e integrador grupos excluídos	3	5
Interligação implícita Ambiente-Cultura	2	1
Intercâmbio de saberes e valores comunitários	4	3
Benefício socioeconómico da população e ponto turístico	1	2
Participação da população mas limitada	0	3
EqEA como pólo de formação acessível a todos		
Pólo de documentação	1	0
Pólo de formação profissional	4	0
Função social de divulgação	0	1
Actividades gratuitas ou baratas	1	3
EqEA complementar do contexto escolar	0	3

De uma forma geral, tanto na Galiza como no Norte de Portugal, foi reduzido o número de educadores que enquadraram os EqEA como tendo um papel de dinamização social.

Os responsáveis e educadores que referiram o papel dos EqEA de dinamização social estão em maior número na categoria de pólo de ligação com a população local. Dentro desta perspetiva de dinamização, nos centros galegos, é mais valorizada a vertente dos EqEA como intercâmbio de saberes e valores comunitários, enquanto no Norte de Portugal, o fator intergeracional e integrador de grupos excluídos é mais relevante.

No seguimento da visão dos EqEA enquanto pólo de ligação com a população local e retomando o conceito de que a educação ambiental deveria conquistar o seu estatuto de instrumento de gestão participativa do território, apontado pelo especialista ESPE3, então os EqEA poderão desempenhar um papel ativo na gestão das aspirações da população. Tal gestão tem avançado através de diversas experiências de desenvolvimento de processos de participação (com as fases de informação, inclusão de todas as partes interessadas, deliberação e decisão) acrescentando, este especialista, que ao mostrar à população que ela pode decidir e ter influência sobre o espaço, então com certeza que ela participará.

Em sintonia com ESPE4 sobre a reflexão necessária do papel dos EqEA enquanto elementos ativos na resolução de questões concretas no entorno, ESPE3 também defende que a prioridade no programa educativo de um EqEA deveria ser a elaboração de um diagnóstico e metodologia de trabalho adequados, dando à população a oportunidade de expressão a perceção sobre o seu território, que problemas identifica e que aspirações é que tem. Ainda o especialista ESPE3 acrescenta que a partir desse ponto encontrar-se-ão, consequentemente, formas de trabalhar com as pessoas da comunidade, de maneira a que o projeto do EqEA se reverta num benefício objetivo para essas pessoas.

Também na mesma linha, no lado português a especialista ESPP2 concorda ser benéfico os educadores aproximarem-se das populações, tentando perceber a sua sensibilidade sobre o local, conhecendo as instituições em volta, incluindo associações recreativas e pequenos produtores. ESPP2 menciona também que os educadores ao explicarem que desejam fazer um trabalho com as pessoas da comunidade, convidando-as para falarem da sua experiência e saberes, em temas pertinentes, então outros elementos da comunidade também começarão a frequentar esse EqEA, como a família e amigos, e forma-se gradualmente uma nova dimensão de comunidade. O mesmo especialista explana ainda que se torna ainda mais necessário sair do espaço físico dos EqEA na medida em que, muitas vezes, pessoas da comunidade visualizam o EqEA como um local que é exclusivamente para crianças e jovens. Esta especialista em EA descreve ainda que a aproximação à comunidade local já tinha sido defendida por uma educadora de EqEA, no âmbito da rede de equipamentos do Grande Porto, no sentido de se auscultar as expectativas das pessoas acerca do funcionamento dos equipamentos. Este facto vem corroborar a noção de que os educadores e responsáveis de EqEA têm eles próprios uma visão dos equipamentos enquanto dinamizadores sociais efectivos do meio envolvente.

A perspetiva de participação da população mas limitada, dentro da visão dos EqEA, como pólo de ligação com a população local, é enfatizada na região portuguesa, tendo esta posição vários contornos, como foi descrito.

A propósito da inclusão da população na gestão dos territórios, a especialista espanhola ESPE4 alerta que os processos participativos são sempre complexos e

distingue os tipos de participação e atores que devem existir nas diversas fases desses processos:

a) Participação por parte de pessoal técnico, em que é necessária formação especializada a nível biofísico e sociocultural, com conhecimentos globais e locais e potencialidades locais;

b) Participação por parte de pessoas altamente conhecedoras do contexto local, sendo aqui necessária e importante a participação da população com os seus saberes leigos, pois ela conhece melhor determinada realidade local do que o pessoal técnico.

Ou seja, deve-se solicitar que os cidadãos locais que participem em aspetos em que são fortes e não, apesar da boa intenção, em elementos cujas propostas podem ser contraproducentes por serem tecnicamente não adequadas.

Na vertente de dinamização social dos EqEA enquanto pólo de formação acessível a todos, existem mais centros galegos que funcionam como centros de formação profissional ligados à gestão e educação ambiental, com repercussões sociais relevantes, segundo um dos interlocutores galegos.

A função social de disponibilização de documentação em educação ambiental, só ocorre na Galiza uma vez nesta região existe um centro formal de documentação – valência do centro de referência de educação ambiental na Galiza, o que acontece a nível da região Norte de Portugal.

Ainda na competência de formação acessível a todos, os centros portugueses justificam em maior número o seu carácter social pelo facto de fazerem um serviço público através de atividades gratuitas ou de baixo custo.

A visão dos EqEA como dinamizadores sociais no sentido em que são complementares da comunidade escolar colhe adesão apenas no Norte de Portugal. Esta posição vai ao encontro de uma visão menos focada na comunidade envolvente e em aspetos socioculturais mas sim na atuação dos centros como locais de apoio aos conteúdos curriculares e a atividades de projetos escolares.

4.4.9 Cruzamento de fatores de influência na ligação dos EqEA com o entorno

Após a descrição de cada categoria implicada na ligação com o entorno, houve o cruzamento entre as respostas de algumas das categorias mais relevantes e fatores influentes nessa ligação. Entre essas categorias mais relevantes encontram-se elementos antagónicos como a categoria de resistências iniciais ou atuais na interação com a população; e uma categoria demonstrativa de uma relação colaborativa - projetos de melhoria do entorno. A análise cruzada foi centrada em variáveis como o contexto geográfico); número de anos de funcionamento do EqEA ou os tipos de parceria e entidades parceiras.

4.4.9.1 Fatores de influência na interação com a população segundo os contextos geográficos e de ocupação do território

De entre os fatores de influência nas categorias como a interação com a população foi analisada, em primeiro lugar, a situação relativa a possíveis disparidades socioculturais no Eixo Atlântico como o litoral-interior, tal como aparece no gráfico 48.

Assim, é notória a maior incidência de interação da população com os EqEA em comarcas/distritos mais próximos do mar.

Foi também estudada a influência do fator meio rural/urbano no nível e tipologias de interação com a população (gráfico 49).

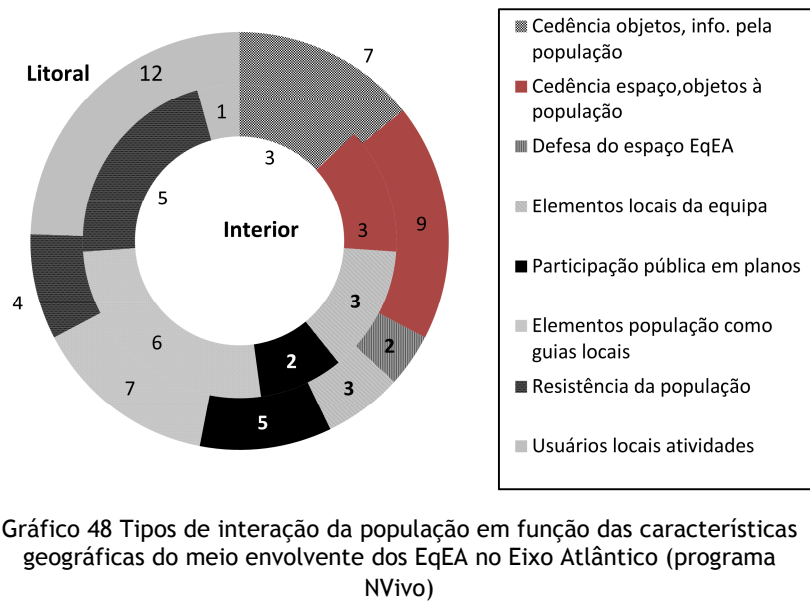


Gráfico 48 Tipos de interação da população em função das características geográficas do meio envolvente dos EqEA no Eixo Atlântico (programa NVivo)

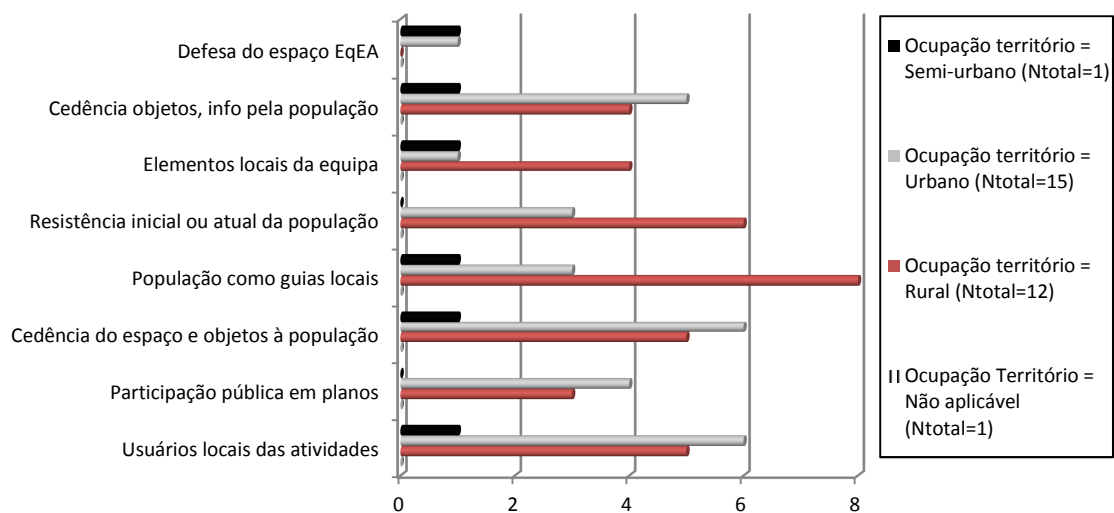


Gráfico 49 Tipos de interação da população em função das características de ocupação do território nos EqEA do Eixo Atlântico (programa NVivo)

No gráfico 49 observa-se, por seu turno, que existe um nível maior de formas de interação com a população em contextos mais ruralizados do que urbanos ou semiurbanos.

Assim, apesar das urbes se encontrarem maioritariamente no litoral, existe um maior número de equipamentos litorais e rurais com formas de ligação à população local. Esta tendência de aproximação nos contextos rurais não surpreende, dado o maior vínculo e sentido de pertença de lugar de vizinhos e comunidade local em geral junto das instituições e responsáveis locais. Observando de perto as formas de interação mais usuais no litoral, constata-se que predominam EqEA em que elementos da população são usuários locais de atividades (visitantes passivos), assim como EqEA que cedem espaço e objetos à população.

Observando o fator de ocupação do território constata-se que, no contexto rural, sobressai uma interação ativa - elementos da população como guias locais e uma forma

de interação considerada negativa – resistência inicial ou atual da população ao equipamento. A cedência de espaço e objetos à população e usuários locais de atividades são as únicas formas de interação da população que colhem mais presença em equipamentos urbanos do que nos rurais, sendo que estas são formas mais passivas de participação da população, especialmente a intervenção como usuários.

Centrando a agora a atenção no fenómeno de resistência inicial ou atual da população, regista-se este tipo de interação em 4 casos do litoral e 5 casos do interior (gráfico 1). Assim, o fator de localização dos EqEA num distrito ou comarca interior ou litoral não é considerado relevante para situações de resistência aos equipamentos. No entanto, observando o fator de ocupação de território (gráfico 2), são notórios mais casos de resistência em territórios rurais (6 casos) do que em territórios urbanos (3 casos) ou semi-urbanos (0 casos).

Ainda sobre a interação com a população, soma-se a análise da eventual influência de questões de género (sexo do director entrevistado) na resistência a essa interação, considerando a totalidade de entrevistados que mencionaram esta forma de interação e o fator geográfico. Assim, o gráfico 50 compara o fenómeno de resistência da população, no total do Eixo Atlântico e em zonas interiores, consoante o sexo do responsável (director ou educador) do EqEA.

Do gráfico 50 infere-se que não há elevadas discrepâncias sobre a resistência da população a EqEA dirigidos por homens e por mulheres, no conjunto dos EqEA em zonas litorais e interiores do Eixo Atlântico. Na segunda linha já se identifica uma predominância de situações de resistência da população em centros geridos por mulheres que se encontram em contextos interiores e rurais (4 casos contra 1).

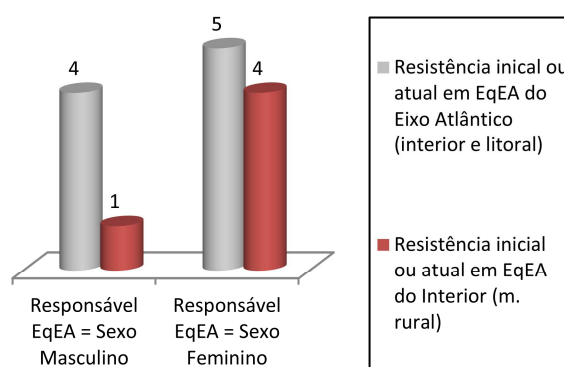


Gráfico 50 Resistência da população em EqEA do Eixo Atlântico e do interior, em função do sexo do responsável de EqEA (programa NVivo)

Lembrando também a maioria da perceção do entorno no conjunto de EqEA rurais - baixo nível de iniciativa da população – esta categoria também é acompanhada, em alguns casos, pelo testemunho da falta de valorização das capacidades das mulheres no contexto rural.

A este propósito é de referir que, nas zonas rurais, tais cargos de chefia eram tradicionalmente ocupados apenas por homens. Assim, as defesas ainda ter-se-ão erguido com mais fulgor nestes casos, devido a uma conceção de sociedade vincadamente patriarcal.

Nesta sequência e acerca do papel dos EqEA em zonas rurais, a especialista ESPE4 constata que a necessidade do desenvolvimento rural foi precisamente o mote para a criação de equipamentos na Galiza, mas que o processo contrário de criar um equipamento e tentar dar resposta ao desenvolvimento e dinamização rural, é muito mais difícil. ESPE3 concorda que existem agências de desenvolvimento local que também funcionam como EqEA. Mas acrescenta, que como uma das respostas para a atualidade, os EqEA do interior poderiam eles próprios converter-se em centros de desenvolvimento rural. Também ESPE2 defende que os EqEA deverão ser mais

vinculados ao território, às instituições e às comunidades onde estão inseridos, de forma que a converter a sua oferta num processo inovação continuada.

Quanto à relevância das redes de equipamentos em zonas mais interiores/rurais ou litorais, ESPE4 considera que as redes são úteis em ambos os cenários, e explana através de dois exemplos: 1) No contexto rural “Porque é que cando se reúnem os axentes de desenvolvemento rural non estan os representantes dos equipamentos de educación ambiental?”, aludindo que a rede pode ajudar a desenhar projetos conjuntos; 2) no contexto urbano e a cerca de uma das temáticas da agenda atual - mobilidade nas cidades – uma rede de centros de EA poderia funcionar como “(...) dinamizador de busca de respostas con propostas moito más creativas, más lúdicas (...)” ESPE4.

No gráfico 51 está representada a variação das formas mais ativas de participação da população em função da opinião acerca do perfil do educador.

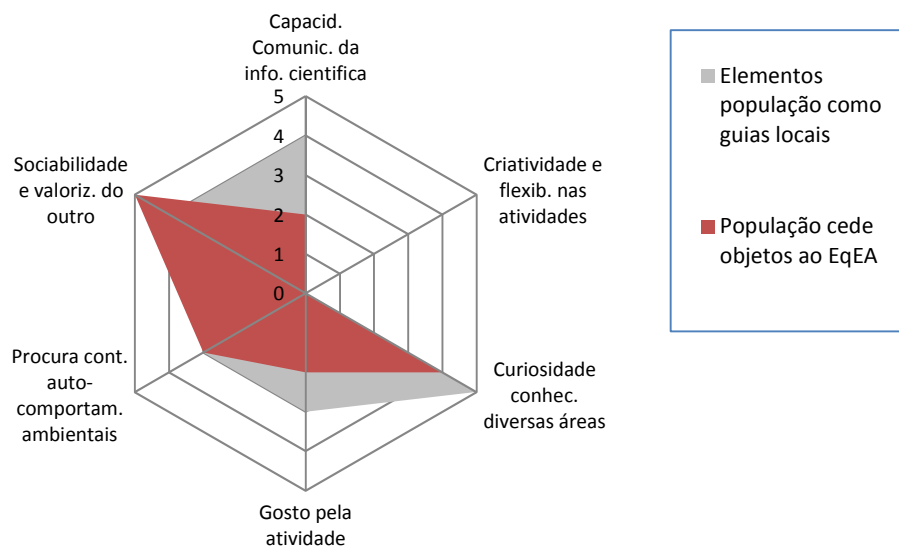


Gráfico 51 Variação das formas ativas mais relevantes de participação da população, em função da opinião acerca do perfil do educador (programa NVivo)

Pelo gráfico 51 observa-se que, em ambas as formas ativas de participação (população como guias locais e onde a população cede objetos e informações ao EqEA), os respectivos responsáveis das iniciativas valorizam acima de tudo, os perfis de educador relacionados com a sociabilidade e valorização do outro (e consequente valorização do meio local) e a curiosidade de conhecimentos em várias áreas (e não apenas da área científica mas também saberes das gentes locais). Há apenas a destacar a característica realçada de capacidade de comunicação da informação científica, em mais casos de participação da população como guias locais, mostrando também a valorização da qualidade dos conhecimentos a transmitir.

A questão da localização dos EqEA em áreas naturais protegidas, seja no litoral seja no interior, também foi considerada nas dinâmicas da ligação com o entorno, nomeadamente na interação com a população e no estabelecimento de parcerias.

A este propósito é de lembrar que quase metade dos EqEA do Eixo Atlântico (12 em 29 EqEA) está localizada em áreas classificadas, sendo quase metade dos EqEA da Galiza (8 em 17) e um terço dos EqEA portugueses. A classificação vai desde zonas de

proteção comunitária (Rede Natura 2000, ZEPa, LIC), Reserva da Biosfera, Reserva local, entre outras.

Na tabela 31 apresenta-se a frequência e tipos de interação dos EqEA com a população em contextos de espaços naturais protegidos em comparação com zonas não classificadas.

Tabela 31 Tipos de interação da população em função da localização dos EqEA dentro ou fora de áreas naturais protegidas (programa NVivo)

Interação com a população VS EqEA fora e dentro de E. N. Protegidos	EqEA em E. Naturais Protegidos		EqEA fora de E.N.Protegidos	
	Galiza	Norte Portugal	Galiza	Norte Portugal
Usuários locais actividades	3	3	2	5
Participação pública em planos	1	2	1	3
Cedência do espaço e objetos à população	3	1	4	4
População como guias locais	4	3	4	2
Resistência inicial ou atual da população	2	2	4	1
Elementos locais da equipa	2	1	1	2
Cedência de objetos e informação pela população	1	1	3	5
Defesa do espaço EqEA	0	0	1	1

Comparando a intensidade na interação da população em áreas com e sem classificação de proteção, verifica-se que é reduzido o nível de participação e que não existem grandes disparidades entre ambas as tipologias de área, sendo ligeiramente superior a participação em áreas não classificadas. Comparando a Galiza com o Norte de Portugal, destaca-se a maior interação de elementos da população como guias locais, sendo as restantes categorias semelhantes. Neste sentido, a classificação de proteção de áreas com interesse natural, em zonas litorais (marinhas, estuarinas) e interiores (ex. parques naturais no interior) do Eixo Atlântico, não parece ser um fator preponderante para o maior envolvimento das comunidades locais.

De uma forma geral, estes resultados confluem para a perceção da especialista ESPE4 quando argumenta que, em todo o território, existe uma referência participativa diminuta a nível social e consequentemente também a nível da educação ambiental e especificamente de espaços protegidos. Acrescenta ainda que os EqEA deveriam ser não só uma ponte com a população local, mas igualmente mediadores entre a população e as instituições como o poder local. Ou seja, a falha não estará tanto nas decisões de poderes, como seja a direção de parques naturais e no tipo de opções que as populações querem, mas sim na falta de comunicação e articulação entre esses grupos. Por seu turno, ESPE2 considera que os equipamentos mais vinculados ao seu entorno e comunidade, em Espanha, são aqueles localizados em espaços naturais protegidos, via programas como a Rede Natura 2000, por exemplo, que se viram obrigados a atender ao meio envolvente próximo com projetos concretos coordenados em redes. Assim, os EqEA localizados em áreas de Rede Natura 2000 poderão ter uma vantagem em termos de uma estratégia de gestão participativa.

Referindo-se a espaços naturais como cenários sociais, ESPE3 defende uma gestão participativa de todos os segmentos da população, uma vez que se trata não só de espaços onde convivem diferentes espécies como também convivem uma série de interesses, de conflitos e de grupos humanos que têm expectativas distintas. Ainda na sua perspetiva, se a gestão não se fizer de forma participativa, dificilmente se pode esperar que a população vá ser aliada nessa gestão.

Na situação geral das áreas protegidas em Portugal, ESPP1 afirma, pelo contrário, que as experiências de gestão de espaços como os parques naturais têm estado de costas voltadas para a população devido a erros desde a sua criação, tendo tido as iniciativas de educação ambiental repercussões insignificantes no terreno. Este facto vai, de uma forma geral, de encontro aos resultados do Norte de Portugal que não traduzem uma maior interação da população com os EqEA em espaços protegidos. Não obstante, a especialista portuguesa acrescenta que os próprios parques naturais e centros associados têm potencial para se constituírem em unidades territoriais ambientais e para dinamizar cada região.

Tal potencial é exemplificado pela especialista ESPP2, com o caso da reivindicação pela população de um concelho litoral-nortenho com uma área natural de interesse, sobre a classificação de proteção dessa área - Reserva Ornitológica do Mindelo (ROM). A especialista portuguesa admite que a identidade e o orgulho pelo local, conseguidos ao longo de décadas, se devem, em grande medida, ao debate em torno da criação da ROM. Esta acrescenta que embora não se valorize, a situação de conflito pois (...) o resultado desse conflito é que as pessoas têm orgulho neste momento de ser do Mindelo” ESPP2.

Ainda sobre os EqEA em áreas com interesse natural, foi também apreciada a possível influência da classificação de proteção de áreas na dinâmica de parcerias de gestão e de projetos (tabela 32).

Tabela 32 Parcerias com entidade e outros projetos de EA em função da localização dos EqEA do Eixo Atlântico em espaços naturais protegidos (programa NVivo)

Parcerias com entidades e outros projetos VS EqEA em E. Naturais Protegidos	EqEA em E. Naturais Protegidos		EqEA fora de E.N. Protegidos	
	Galiza	N. Portugal	Galiza	N. Portugal
Interligação a projetos da entidade gestora do EqEA	1	3	2	4
Parcerias com projetos EA externos_ regionais ou nacionais	0	3	1	4
Voluntariado	2	0	1	1
Tipos de entidades parceiras				
Entidades governamentais e fundações	3	2	5	6
Organizações não governamentais	4	1	4	5
Universidades, politécnicos e c. de investigação	4	3	3	7
Entidades privadas e cooperativas	3	2	3	4

Se se tiver em conta que quase metade dos EqEA do Eixo Atlântico está localizada em áreas classificadas, então é notória a existência de uma menor taxa de parceria e de intercâmbio de projetos nos EqEA em espaços protegidos (tabela 32, duas primeiras colunas) relativamente a EqEA que não estão situados em espaços protegidos (duas últimas colunas).

No Norte de Portugal, sabendo que a maioria dos EqEA está fora de áreas naturais protegidas, naturalmente que, na última coluna, aparece um maior número de casos de parceria e de entidades nesses centros.

Nos casos galegos (metade de EqEA estão em espaços protegidos), não se deteta uma grande diferença no cômputo geral das categorias, entre áreas classificadas e não classificadas.

A este propósito, o especialista ESPE3 também defende a colaboração dos EqEA com instituições externas e com estratégias de gestão local alertando, contudo, para a

gestão em espaços naturais protegidos, frequentemente centralizada e demasiado rígida de EqEA o que dificulta a articulação com o exterior.

4.4.9.2 Fatores de influência nos projetos de melhoria do entorno de EqEA

Uma vez que os projetos melhoria local parecem constituir um dos tipos de ligação com maior grau de comprometimento com o entorno, tornou-se pertinente pesquisar a relação desses projetos com outros fatores associados, quer aos equipamentos e seus contextos geográficos, quer aos responsáveis que lideram esses equipamentos.

Numa primeira fase tomou-se em conta o fator “tempo de funcionamento do EqEA” como variável. Assim, no gráfico 52 está representada a relação entre o número de anos de funcionamento dos EqEA da amostra intencional no Eixo Atlântico e o número de projetos de melhoria socioeconómica e ambiental referidos.

As diferenças na frequência de projetos de melhoria entre equipamentos antigos (mais de 12 anos) ou mais recentes não são consideradas relevantes. Deste modo, a percepção sobre a tendência de que a antiguidade e o contacto prolongado com a população local poderiam favorecer iniciativas de melhoria lideradas pelos equipamentos não se verifica, havendo eventualmente fatores da ligação com o entorno mais influentes.

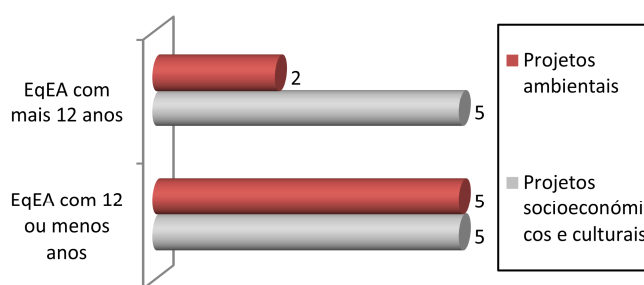


Gráfico 52 Relação da categoria de projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico em função do tempo de funcionamento dos EqEA (programa NVivo)

Nessa sequência, foi estudada igualmente a relação entre os projetos desenvolvidos com o entorno e parcerias estabelecidas, no Eixo Atlântico (gráfico 53).

Tanto os projetos ambientais como de melhoria socioeconómica e cultural são mais frequentemente desenvolvidos em EqEA que mantêm parcerias com instituições de ensino superior, seja universidades, institutos politécnicos ou de investigação científica (6 EqEA em cada tipo de projeto).

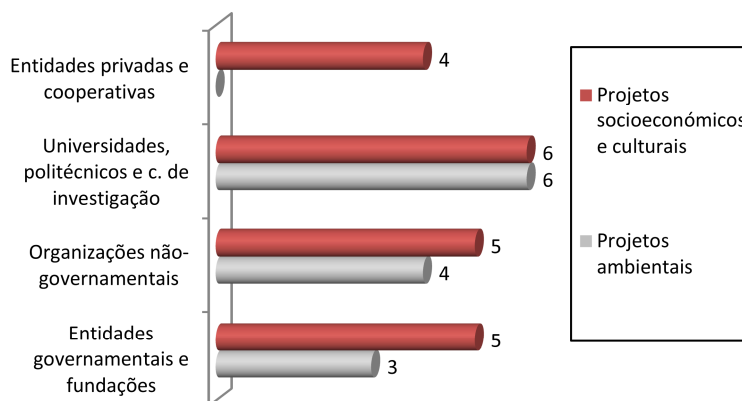


Gráfico 53 Relação da categoria projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico com os tipos de entidades parceiras (programa NVivo)

No âmbito das iniciativas de cariz socioeconómica e cultural também é de realçar o peso que têm os EqEA que traçam, simultaneamente, estratégias e sinergias com entidades governamentais e fundações, assim como com organizações não-governamentais (ONG), incluindo da área cultural e recreativa.

A esta altura, é repescada a categoria interação com a população para avaliar que tipo influência teria no desenvolvimento de iniciativas de melhoria por parte dos EqEA do Eixo Atlântico (gráfico 54).

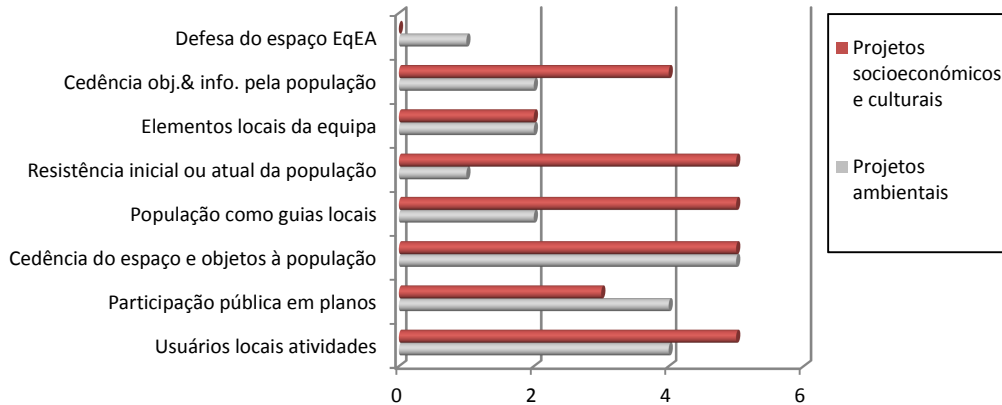


Gráfico 54 Relação da categoria projetos de melhoria do entorno no Eixo Atlântico com a interação com a população (programa NVivo)

Em primeiro lugar, é de referir que no Eixo Atlântico, quer os projetos de cariz ambiental como os de cariz socioeconómica e cultural são desenvolvidos em contextos em que existem diversas formas de interação dos equipamentos com a população local. Uma das formas que favorecem mais a tomada de iniciativa de melhoria de aspectos ambientais e socioeconómicos é aquando da cedência de espaço e objetos à população (5 casos). Daqui se depreende que a abertura dos equipamentos de forma gratuita para eventos da iniciativa da população faz tendencialmente parte de uma filosofia de gestão integradora, não só da componente educativa e de atividades para usuários externos ao meio local, de uma componente voltada para a ação e contribuição para a melhoria da qualidade de vida e dos recursos naturais a nível local.

Os projetos socioeconómicos e culturais especificamente são mais frequentes em contextos de interação com a população onde também estão usuários locais de actividades, onde existem elementos população como guias locais (interação mais colaborativa e ativa da população) e onde se verificaram casos de interação dificultada junto da população - resistência inicial ou atual da população.

É de salientar a deteção aparentemente surpreendente de vários EqEA com, simultaneamente, situações de obstáculos no meio envolvente e projetos de melhoria socioeconómica desse meio. Esta realidade justifica-se por se tratar de casos em que as resistências iniciais foram sendo ultrapassadas havendo, desde há alguns anos, um clima de colaboração de parte a parte e condições para que os projetos de melhoria fossem implementados.

Por último, foram cruzadas as categorias de projetos de melhoria e de perceção do entorno com as diferentes visões dos EqEA como dinamizadores sociais (tabela 33).

Tabela 33 Relação das categorias projetos de melhoria do entorno e percepção sobre esse entorno com a visão dos EqEA como dinamizadores sociais (programa NVivo)

Visão d.s VS Projs. melhoria e Percepção entorno	Projetos		N.baixo/rural l/pouco participativa	Percepção sobre a população e nível sociocultural	
	Ambient.	Socioe. Culturais		N. médio/rural participativa	População urbana com desemprego
EqEA como pólo de ligação com a população local					
Fator intergeracional e integrador grupos excluídos	5	5	5	5	5
Interligação implícita Ambiente-Cultura	1	1	1	1	1
Intercâmbio de saberes e valores comunitários	2	2	2	2	2
Benefício socioeconómico da população e ponto turístico	2	2	2	2	2
Participação da população mas limitada	0	0	0	0	0
EqEA como pólo de formação acessível a todos					
Pólo de documentação	1	1	1	1	1
Pólo de formação profissional	2	2	2	2	2
Função social de divulgação	0	0	0	0	0
Atividades gratuitas ou baratas	2	2	2	2	2
EqEA complementar do contexto escolar	0	0	0	0	0

Na tabela 33 é visível a dominância de projetos socioeconómicos, culturais e ambientais em EqEA cujos responsáveis têm uma visão de dinamização social na vertente do equipamento como pólo de ligação com a população local e especificamente como fator intergeracional e integrador de grupos excluídos (5 EqEA). Nota-se, portanto uma maior tendência para o desenvolvimento de projetos de bem-estar com as famílias do entorno e grupos desfavorecidos e uma menor tendência para outras visões que incluem a interligação ambiente-cultura, os valores comunitários ou o benefício económico direto da população como vetores determinantes no desenvolvimento de iniciativas de melhoria sociocultural.

Sobressai também a maior frequência de responsáveis de EqEA que percebem o entorno como sendo uma população de meio rural, pouco participativa e de nível socioeconómico e que simultaneamente visualizam o papel de dinamização social dos equipamentos ligado à população local nas vertentes de intercâmbio de saberes e valores comunitários e de fator intergeracional e integrador grupos excluídos. Este facto realça a tendência para uma maior ligação e preocupação com a população envolvente nos equipamentos em estudo situados em meios rurais.

4.4.10 Síntese sobre a ligação dos EqEA com o entorno

Na ligação dos EqEA com o entorno ou meio envolvente verificou-se uma série de dinâmicas, quer seja num círculo geográfico restrito como acontece nas categorias de interação com população local ou nos projetos de melhoria, quer num plano geográfico mais alargado, através de parcerias, redes, da interligação entre EqEA e de intercâmbios do Norte de Portugal com a Galiza (NP-G).

As diferenças mais acentuadas na ligação com o entorno do eixo NP-G situam-se principalmente nas formas de interação com a população que os equipamentos

estabelecem, nos tipos de parcerias e entidades parceiras, assim como nos tipos de redes que estabelecem.

Quanto às semelhanças entre as duas regiões, salientam-se a natureza e frequência de projetos de melhoria do entorno, parecendo estas que ainda não são intercambiadas entre os centros do estudo.

Relativamente à perceção do entorno, em síntese, tanto a situação socioeconómica como a situação ambiental é transmitida de forma mais aprofundada em centros de contextos rurais do que em contextos urbanos. Este facto, poderá antever uma proximidade maior ao entorno mais próximo nos meios rural e interior.

Sobre o entorno rural, a maioria dos entrevistados de ambas as regiões do Eixo Atlântico descreve a situação como sendo de um nível socioeconómico baixo, uma população pouco participativa e envelhecida. Este facto indica um entendimento semelhante sobre características sociais e culturais, entre zonas rurais dos territórios transfronteiriços, o que poderá favorecer uma aproximação transfronteiriça de estratégias gerais e educativas dos EqEA às respectivas comunidades rurais.

Quanto à interação dos EqEA com a população local, categoria esta presente na maioria dos centros, existem duas posições principais antagónicas, uma do tipo colaborativo e outra de resistência das pessoas à atividade do EqEA. Acerca da interação colaborativa destacam-se, como formas mais proativas, a situação de elementos da comunidade serem guias de atividades, principalmente em meios rurais e em áreas protegidas; e em que a comunidade cede informação e objetos para exposições e materiais pedagógicos.

Estas formas de interação tornam visível a importância que os EqEA atribuem à demonstração de saberes leigos da população local, não só pela preocupação que os responsáveis e educadores têm em elevar a auto-estima dos cidadãos das aldeias, historicamente subvalorizados na nossa sociedade, mas também por promoverem, nos visitantes, experiências e emoções a partir de quem viveu e sobreviveu à ruralidade tradicionalmente dura. Com efeito e segundo os EqEA entrevistados, tais matizes de conhecimento não se poderiam passar através da demonstração de conhecimentos empíricos por um educador ambiental que tivesse simplesmente aprendido a reproduzir um ofício tradicional. Na interação com a população observam-se, no entanto, vários casos em que o conteúdo da participação é integrada no projeto educativo apenas de forma residual, não são suficientemente aproveitadas as potencialidades de uma EA que se quer contextualizada no local. Tais casos referem-se, por exemplo, à cedência de espaço para pessoas da localidade exporem as suas obras artísticas ou à participação da população em problemas locais através de denúncias ambientais que fazem ao EqEA.

Quanto às diferenças de parcerias, cada região tem propensão para estabelecer acordos com entidades de tipo diverso. No Norte de Portugal a incidência é com universidades e centros de investigação e na Galiza a aposta maior é nas organizações não-governamentais e entidades governamentais. Esta tendência significa que cada parte do Eixo Atlântico tem conhecimentos, práticas e particularidades de trabalho em parceria de diferente natureza originando, consequentemente diferentes dinâmicas e estratégias, como por exemplo, projetos de melhoria do entorno, projetos estes que praticamente não têm sido objecto de intercâmbio entre os EqEA das duas regiões.

Dentro de cada região do Eixo Atlântico acontece uma interligação entre EqEA embora, seja minoritária na amostra de EqEA estudados. A ligação entre equipamentos tem diversos contornos e, na Galiza, tem acontecido principalmente através do centro de referência (EqEA) desta Região Autónoma, em formações técnicas que oferece a educadores e através da rede de equipamentos de educação ambiental que esse centro de referência gere. No Norte de Portugal e nos últimos anos, a interligação entre

equipamentos têm-se dado de maneira mais informal destacando-se, nas entrevistas, a referência ou exemplo de outro EqEA, além das visitas a outros EqEA e contactos estabelecidos via telefone. Os contactos informais e partilhas de experiências são elementos valorizados pelos EqEA como sendo úteis uma vez que identificam boas práticas de cada um. Não obstante, a mensagem de um EqEA de que, em geral, se segue uma tendência de temas e standardização do *modus operandi* da EA poderá limitar uma visão e papel complementar de cada centro. É ainda de referir que, embora a Rede de Equipamentos de EDS da Área Metropolitana do Grande Porto esteja ainda no início do seu percurso, foi mencionada por vários centros daquela zona, como um instrumento essencial de dinamização regional.

Excetuando as redes de equipamentos, na região portuguesa as redes na área educativa foram muito realçadas (ex. Rede Ciência Viva) enquanto, na Galiza, foram de cariz não educativo (ex. de turismo juvenil), o que contribui para uma maior tendência dos EqEA galegos para procurarem estratégias articuladas de atuação e sustentação junto de outros públicos que não o escolar.

Quanto aos intercâmbios entre as duas regiões transfronteiriças, as experiências de trocas com componente educativa são mais frequentes do que as sem componente educativa, o que denota uma perceção das vantagens e enriquecimentos com a partilha de experiências pedagógicas. No entanto, no cômputo geral do Eixo Atlântico o peso das redes ainda é reduzido, denotando-se, portanto, um afastamento generalizado de equipamentos e entidades gestoras, e uma ausência de conhecimento e desenvolvimento de dinâmicas comuns em educação ambiental. O intercâmbio dá-se maioritariamente entre EqEA e instituições do outro lado da fronteira que não são EqEA ou diretamente da área da educação ambiental. Não obstante, detetam-se motivações e algumas experiências de aproximação entre EqEA de diferentes zonas que poderão ser potencializadas a partir dos intercâmbios já existentes, das interligações entre EqEA e das semelhanças geopolíticas e culturais que aproximam cada pólo regional.

Sobre o carácter de dinamização social dos EqEA ambos os territórios valorizam esta dimensão, especialmente na vertente da ligação com a população local, embora poucos se tenham manifestado diretamente.

Comparando a visão de dinamização com as formas de interação com a população, a maioria das iniciativas envolve a comunidade jovem local (dentro e fora do contexto escolar), moradores reformados em contextos rurais e um leque reduzido de interessados diretos (ex. pescadores, agricultores). Nesse sentido, os efeitos da prática dessa interação ainda são reduzidos face à visão de dinamização social dos equipamentos manifestada pela maioria dos responsáveis de EqEA.

A questão do maior ou menor envolvimento da população e o leque de tipologias de usuários nas atividades deverá, segundo vários especialistas entrevistados, ser decorrente de uma reflexão dos EqEA sobre o papel que desejam desempenhar localmente e problemas que querem ajudar a resolver.

Esta questão parece não estar clarificada em vários equipamentos, principalmente naqueles localizados em contextos urbanos ou semiurbanos, verificando-se esforços de procura de novos públicos e de atividades, como forma de sustentação financeira, que nem sempre estão integradas nos objetivos de educação ambiental desses equipamentos. Pelo contrário, a prática social no entorno dos equipamentos está mais vincada em contextos rurais ou em concelhos de pequena dimensão, sendo também maior a prevalência de projetos de melhoria do entorno nestes contextos, inclusive em espaços naturais protegidos, e em alguns EqEA em que houve uma resistência inicial da população.

Os projetos de melhoria socioeconómica, cultural e ambiental que foram identificados apresentam-se, precisamente, como respostas a problemas relevantes locais e como um contributo social dos equipamentos. Tal como é recomendado por vários especialistas em EA, foi a partir da definição do problema e objetivos a trabalhar que surgiu, em todos os projetos, a necessidade de envolver diversos segmentos da população local desde o início do processo.

Tais projetos constituem exemplos de “boas práticas” que ainda não estão a ser amplamente divulgados e disseminados entre os EqEA do estudo e entre equipamentos dentro e fora do Eixo Atlântico. Desta forma, torna-se ainda mais premente o fortalecimento de iniciativas de interligação regional, nacional e internacional como seja as redes na área educativa e em especial, as redes já existentes de equipamentos para a educação ambiental.

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos dados resultantes das entrevistas aos EqEA e a especialistas, impunha-se a sua comparação com estudos anteriormente realizados, principalmente, sobre a região galega e do Norte de Portugal, mas também nos territórios espanhol e português em geral. A discussão dos resultados é oferecida em três itens principais relacionados com fatores que têm influenciado o maior ou menor grau de interação de fatores socioculturais nos projetos e impacto social associado, e organizados de acordo com os objetivos preconizados na investigação. Desta forma, o primeiro item diz respeito à discussão segundo o conjunto de fatores geopolíticos, económicos sociodemográficos inerentes ao Eixo Atlântico e fatores de relação dos EqEA com o exterior. No segundo item é debatida a relação da estrutura do projeto educativo e a influência do tipo de equipas educativas disponíveis nos equipamentos merece a atenção do terceiro item.

4.5.1 Influência de fatores geopolíticos e de ocupação do território e da relação do EqEA com o entorno

De entre os fatores a debater encontram-se os vetores de territorialidade (Galiza verso Portugal); tipos de ocupação do território onde estão inseridos os EqEA (meio rural; urbano; semi-urbano; espaços naturais protegidos), assim como, a interligação com as diversas tipologias de usuários, incluindo a comunidade local e a interligação com outras dimensões externas (parcerias, redes, etc.).

4.5.1.1 Território Português verso Galego

Tal como os contextos geográfico, sociológico e político têm determinado o percurso de cada região do Eixo Atlântico, também a evolução da educação ambiental e dos EqEA, em particular, é condicionada pelas circunstâncias do entorno. Pelos resultados são notórios vários fatores intrínsecos à situação de territorialidade e geografia dos EqEA aqui em estudo, que condicionam o tipo de abordagem educativa e o impacto social da sua ação.

Iniciando a discussão do percurso das iniciativas da amostra, desde a sua criação, o período mais fértil de novos equipamentos no Eixo Atlântico aconteceu entre 1996 e 2005. O estudo de Serantes e Barracosa (2008) revela, no conjunto do Eixo Atlântico é nos anos 90, que há uma explosão de iniciativas, em concreto nos períodos de 1999-2004, na Galiza e entre 1996-2003, no Norte de Portugal. Desta forma, os dados da amostra aproximam-se de todo o território, com ligeiras diferenças entre as subregiões transfronteiriças. Também à semelhança da amostra, Serantes e Barracosa (2008) mostram que em todo o território do Eixo Atlântico existem mais EqEA perto das

grandes áreas de população mas também existem bastantes iniciativas ligadas a planos de desenvolvimento rural ou local em zonas pouco povoadas e desfavorecidas do ponto de vista económico. Assim, à semelhança do estudo de Serantes e Barracosa (2008) e assumindo as distâncias temporais de cada estudo, a Província da Corunha e a área NUTS III do Grande Porto são os mais férteis em termos de quantidade de EqEA e outras iniciativas de divulgação.

Sobre os períodos de criação dos EqEA galegos, a amostra é consonante com todo o território desta Região Autónoma: O maior número de criação de EqEA foi entre 2001 e 2004/2005 (Serantes e Barracosa, 2008). Isto porque a década de 1995 a 2005, mas fundamentalmente o período 2000-2005, pode ser considerada a “era dourada” da EA na Galiza, coincidindo com a elaboração da Estratégia galega de Educação Ambiental (EGEA), em 1999; a fundação da Sociedade Galega de Educação Ambiental (SGEA), em 2000; a abundância económica relativa que fomentou a explosão de iniciativas e uma certa relevância nas políticas públicas de EA a nível autonómico, que também se projectou a nível municipal e do setor terciário (empresas de economia social, ONG) e a actividade de empresas privadas.

A fase de relativo auge na Galiza foi, no entanto, cortada de raiz pela crise que começou a atingir a sociedade espanhola nos anos 2007-2008. Com efeito, na amostra deste estudo o incremento de equipamentos entre 2006 e 2010 foi bastante mais ténue, tal como na globalidade do território galego.

Tal como na presente investigação, o maior número de EqEA deteta-se na província da Corunha (9/17 EqEA, no nosso estudo), seguindo-se a de Pontevedra, sendo Lugo a menos dinâmica neste campo (Serantes, 2011). Na tese de Serantes (2011), tendo em conta a população que vive na Galiza, considera-se que existe um número suficiente de equipamentos. Estes estão proporcionalmente distribuídos por todo o território, tendo Serantes (2011) observado iniciativas tanto em zonas densamente povoadas (tendencialmente no litoral e com fácil acesso) como em áreas que sofrem o fenómeno de despovoamento (fenómeno típico do interior, e incluindo áreas de difícil acesso).

O contexto político-económico, na Galiza, será uma das razões para a dominância do modelo de gestão privado (incluindo cooperativas e empresas sem fins lucrativos) na amostra deste território. Observando a situação de toda a área da Galiza (Serantes, 2005) verifica-se que, nessa altura, predominavam centros de gestão pública (38% municipal e 34% da Administração Autónoma da Galiza) tendo havido, entretanto, mudanças relevantes a este nível. Em 2008, os dados indicavam um equilíbrio entre o número de EqEA de gestão pública e privada: 32% cada (Serantes e Barracosa, 2008). Dados mais recentes indicam haver o dobro de EqEA de propriedade pública do que privada, sendo o contrário dos tipos de gestão (Serantes, 2011). Assim, 35% dos EqEA são geridos por Concelhos, enquanto estes são proprietários de mais de 40%; 30% são geridos por empresas; 20% por fundações/patronato e cerca de 10% pela *Xunta de Galicia* (Serantes, 2010). Ainda de acordo com Serantes (2011), existe um processo de externalização ou de privatização dos serviços educativos. Serantes e Candedo (2004:46) também chamam a atenção do perigo de “privatização” do que é “público” na Corunha e Galiza, dando lugar a EqEA de propriedade pública sujeitos a gestão privada em condições precárias.

Enquanto, em 2005, 12% dos EqEA estavam temporariamente fechados (Serantes, 2005), na altura do estudo, a grande maioria dos EqEA geridos pela Administração Regional da Galiza tinham encerrado a sua actividade, restando iniciativas geridas por administrações locais, algumas com interesse para esta investigação.

Quanto à situação do Norte de Portugal, houve um ritmo acelerado de surgimento de EqEA ao longo da segunda metade dos anos 90 (8,8 EqEA/ano) que, segundo Barracosa (2004), se destaca relativamente à primeira metade dessa década, pelo que os resultados da amostra (na década de 90, mais EqEA de 1996-2000) vão de encontro aos dados nacionais. Barracosa (2004) estabelece um conjunto de hipóteses relacionadas com a abertura dos EqEA, referindo que os primeiros períodos dos EqEA correspondem à fase de estabilização democrática e ao acontecimento significativo da adesão de Portugal à Comunidade Europeia, em 1986. Também a disponibilização de fundos estruturais europeus, aliado à maior ou menor sensibilidade às questões ambientais, dependendo das etapas governamentais, tendencialmente de esquerda/socialistas ou mais de direita/conservadoras terão marcado a cadência de criação de infraestruturas para o funcionamento de EqEA, uma vez que a grande maioria das iniciativas são de gestão pública (Barracosa, 2004).

A primeira década de 2000 também foi o período de grande disseminação de EqEA em todo o país (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010), o que se torna um indicador da juventude deste tipo de infraestruturas. Os resultados da amostra estão, em parte, em sintonia com aquele estudo pois, no Norte de Portugal houve um crescimento de EqEA ligeiramente maior entre 2001 e 2005, comparativamente a 2006-2010.

O período fértil da primeira década de 2000 é, segundo Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010), em parte, explicado pelo financiamento europeu anteriormente referido e, especificamente, pela adesão de urbes ao *Programa Polis (Programa de Requalificação Urbana e Valorização Ambiental das Cidades)*. Aprovado em 1999, este programa tinha como uma das linhas de intervenção o apoio a ações de educação ambiental no espaço urbano (Costa, 1999). O programa baseado em planos estratégicos municipais e metropolitanos abrangeu 18 cidades (cinco delas que coincidem com a localização de EqEA da amostra do presente estudo, sendo apenas uma delas do interior). Com efeito, a amostra nortenha (EqEA com maior interesse segundo os critérios do estudo) é maioritariamente constituída por EqEA situado sem cidades do litoral, incluindo da área metropolitana do Porto. Em sintonia, Barracosa (2004) averigua que, no Norte de Portugal, a zona do Grande Porto é a que possui maior número de EqEA (52,2% Vs. 7/12 deste estudo), inclusivamente tendo em conta a densidade populacional, o Grande Porto possui, comparativamente, um número de EqEA superior ao que seria de esperar (Serantes e Barracosa, 2008). Esta realidade contrasta com a zona do Ave, Tâmega, Alto Trás-os-Montes e Douro (1 Vs. 1/12 neste estudo), sobretudo as regiões do Ave e do Tâmega (0 EqEA na nossa pesquisa), possuem um número de EqEA muito inferior ao que seria de esperar, (respectivamente 0,19 e 0,18 EqEA/100.000 habitantes) e tendo presente a média nacional 1 EqEA/100.000 habitantes, conforme informam Serantes e Barracosa (2008). Em sintonia, o Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto, integrado no *Projeto Futuro Sustentável* identificou, como uma fortaleza, a existência de uma grande diversidade e quantidade de equipamentos nesta zona, e identificou a oportunidade de estes EqEA poderem ser potenciados (LIPOR, 2006; Meira e Pinto, 2008).

É, no entanto, de sublinhar que apesar da integração das ações do *Polis* em planos estratégicos e de estes terem inventariado as carências e fragilidades dos aglomerados urbanos, a prioridade de investimento foi substancialmente para a construção das novas infraestruturas e equipamentos, sem um reforço de investimento em outros recursos, nomeadamente na capacitação (formação pedagógica contínua) e profissionalização das equipas que iriam coordenar e dinamizar esses novos equipamentos (Costa, 1999). Também se revelou um desajuste entre o preconizado no Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social - PNDES (2000-2006) e a sua importância no

Pólis uma vez que o PNDES reconhece vários elementos que o *Polis* não abrangia (Costa, 1999), pelo que os obstáculos à afirmação das cidades médias (ex. do interior do país), como pólos regionais, seriam ultrapassados se houvesse uma consolidação de eixos de cidades no interior; se as cidades se organizassem em rede de concertação e de cooperação transfronteiriça; e se houvesse uma qualificação e estruturação dos contínuos urbanos do litoral que contrarie os efeitos da polarização das áreas metropolitanas.

O acesso por parte das autarquias portuguesas a financiamento europeu para fins como a construção de infraestruturas para a EA será, assim, um dos motivos pelos quais a amostra portuguesa tem um número superior de instalações novas relativamente a edifícios reabilitados, mais abundantes na Galiza. Este aspeto parece revelar que a recuperação arquitectónica do património construído constituiu, na amostra galega, um dos eixos da integração de aspetos socioculturais nos EqEA. Tal como Gutiérrez (1995) reflecte, um dos desafios de ordem ecológica aquando da implantação de um equipamento é a adequada reabilitação ou nova construção, de forma a responder às exigências de comodidade e segurança, mas também de rusticidade, respeitando os cânones da arquitectura popular do lugar e da integração na paisagem.

A situação geográfica litoral de muitas das cidades aderentes ao Programa *Polis* poderá, assim, explicar a abertura de um elevado número de centros da amostra na zona costeira. Com efeito, o estudo de Carvalho, Azeiteiro e Meira (2011) sobre os EqEA da zona costeira do Norte de Portugal mostrava que mais de 60% dos EqEA litorais tinham sido criados no período 2000-2009, tal como no presente estudo. No sentido inverso, desde essa altura até esta parte, assiste-se a um período de retrocesso no ritmo de criação de novos EqEA devido, nomeadamente, ao contexto de crise económica, à semelhança do território galego.

A relevância de fenómenos, como o incentivo à criação de EqEA através do Programa *Polis*, é um dos fatores reveladores do modelo de gestão dominante na amostra do Norte de Portugal – modelo público, de administração autárquica e em parceria com outras entidades públicas (e.g. instituições universitárias e de investigação). No universo total de EqEA do Norte de Portugal e do resto do país não existe, de resto, historial ou tradição de equipamentos privados, com exceção daqueles geridos por consociações público-privadas também ligadas a autarquias locais, de acordo com uma das especialistas portuguesas entrevistadas. Esta realidade vai ao encontro dos dados de Serantes e Barracosa (2008) sobre a situação dos EqEA portugueses, em que o Governo Distrital e Local gere a totalidade dos seus equipamentos (centros de carácter público) não delegando noutras instituições privadas ou ONG.

Como foi referido, o período de auge na criação e de mais abundância de recursos teve o seu término com a crise económica a nível supra-nacional tendo tido, naturalmente, efeitos nos casos estudados. Tanto na Galiza como no Norte de Portugal, as dificuldades sentidas por um maior número de centros foram relacionadas com as estratégias de EA, principalmente a falta de recursos financeiros e humanos. Com efeito, em termos de recursos humanos, apenas um número residual de entrevistados referiu como sucesso atingido, a estabilidade e a continuidade equipa educativa.

Na Galiza, as mudanças em termos de estabilidade laboral (variação no número de elementos da equipa), entre 2004 e 2007, não são de desprezar: As iniciativas privadas de EqEA, em 2004 e as empresas galegas, em 2007, com menos de 5 pessoas na equipa aumentaram de 40% para mais de 90% (Serantes, 2011). Também, em 2004, era frequente a figura do colaborador ou pessoa em *prácticas*, similar a estágio de curso integrado (Serantes, 2011), facto que deixou de o ser.

A precariedade laboral também se deteta no território galego pela larga maioria dos profissionais estava há menos de 3 anos na mesma empresa (80,82%) e só 4,1% trabalha há mais de 4 anos (Serantes, 2010; Serantes, 2011). A instabilidade é ainda mais grave do que no restante território de Espanha: A maioria dos educadores trabalha no EqEA atual há menos de 6 anos, havendo apenas 22% que o faz desde há 12 anos ou mais (Oliver e Escudero, 2013).

Tanto Gutiérrez (1994) como Bocos (2007), uma década depois, alertavam para as dificuldades de ordem pedagógica (competências das equipas) associadas à instabilidade na formação das equipas, em Espanha, que impedem a condução de linhas de trabalho a longo prazo.

Voltando à situação galega, a própria *Estratégia Galega de Educação Ambiental* (EGEA), de 2000, já afirmava que a situação dos educadores ambientais no campo não formal não oferecia condições dignas de estabilidade, duração, regulação e remuneração (Fernández, 2006). Com efeito, o estudo de Gutiérrez (2007) mostra com o regime salarial estável é apenas auferido por um grupo de funcionários com contratos laborais ou fixos com a administração; enquanto três quartos dos educadores tinham regimes instáveis com contratos temporais e/ou estavam desempregados. O levantamento do *Proxecto Fenix*, em 2007, sobre o emprego galego na área da educação ambiental indicava, por seu turno, uma perda de 50% de postos de trabalho (Pardellas-Santiago e Meira, 2012). A pesquisa mais recente de Meira, Barba e Lorenzo (2015) sobre a trajetória dos profissionais de EA na Galiza indica que o índice de desemprego subiu nesse período (de 15,8%, em 2007 para 37,6%, em 2013). O setor mais estável era o da administração pública e o setor com maior retração de emprego o privado, o que corrobora a situação geral de estrangulamento no campo da EA, ainda maior na área dos equipamentos (encerramento da maior parte dos equipamentos de titularidade pública – autonómica e municipal). Das áreas menos castigadas pela crise são aquelas que também menos peso tinham na EA – relacionadas com o turismo (-17,9%) e o lazer (-20,8%) - por serem áreas fronteiriças da EA, perante a dificuldade em manter a atividades com fins educativos claros (Meira, Barba e Lorenzo, 2015).

Sobre as razões que estão na origem dos problemas atuais, Cid (1998) e Meira (1999) refletem que um dos problemas que existiu quando surgiu a maioria dos EqEA foi a falta de planificação. Esta falta de planificação está associada, em Espanha, a dois tipos de fenómenos (Cid, 1998): a) a abundância económica facilitou o investimento em todo o tipo de iniciativas sem que fossem exigidos objetivos claros e formas de sustentação das equipas, como aconteceu em centros de interpretação e de visitantes. Muitas destas iniciativas foram impulsionadas por grupos de professores/biólogos como meio de auto-ocupação extra ou como auto-emprego; b) uma explosão de declarações de espaços naturais protegidos e respectivos EqEA geridos pela Administração regional ou por uma empresa privada que via uma oportunidade de negócio. Estes fatores fizeram com que muitos desses centros tivessem que fechar com falta de pessoal e outros tipos de recursos. Isto porque a planificação dos EqEA não responde a uma política estratégica (Meira, 1999). Segundo os mesmos autores, ela tem primeiro em conta o valor arquitectónico do edifício e o investimento para a sua construção e só posteriormente se pensa no seu funcionamento, no recrutamento de pessoal qualificado e no programa educativo, quando o processo deveria ser o processo inverso.

Nas entrevistas, um dos especialistas espanhóis também aponta a crise económica como fator limitativo, mas especificamente nos EqEA que dependem fortemente das visitas do público escolar, devido às dificuldades das famílias, que tem tido efeitos de

redução de pessoal das equipas educativas. Em Espanha, tem-se chegado, em vários casos, ao encerramento das instalações, pelo que é de reflectir também sobre a diversidade de públicos, como acontece no item dedicado aos usuários e interação com o entorno.

Não obstante as diversas razões que deram origem à difícil situação atual, tal como noutras áreas ou “transcampos” como é a EA (Meira, Barba e Lorenzo, 2015), existe percepção, aludida por estes autores, de que a crise social e económica está a ser instrumentalizada, em Espanha, para justificar a destruição de um setor que é incómodo para o sistema. Assim, a melhoria das condições económicas e profissionais das empresas de EA e das educadoras e educadores da Galiza passa, segundo Meira e Pardellas-Santiago (2010), por uma articulação deste setor e ultrapassar, entre outros fatores, a dependência das Administrações, a falta de regulação e a temporalidade.

Em concordância com a situação galega e com amostra do Norte de Portugal, nas entrevistas a especialistas portuguesas refletiu-se sobre as dificuldades que os EqEA têm vindo a sentir por inerência das limitações económicas das escolas, o público mais representado, e das autarquias que as financiam.

Com efeito, as dificuldades, no desenvolvimento dos projetos de organizações não escolares da região Norte do país (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010), eram maioritariamente relacionadas com os recursos (cerca de 50%). De igual modo, o *Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto sobre a EA* identificava, como uma fraqueza, a falta de recursos humano-financeiros nas instituições e infra-utilização dos existentes (LIPOR, 2006). Sobre a situação exclusivamente de EqEA, e noutra área urbana, a falta de recursos económicos é referida como a principal justificação para a dificuldade de uma maior integração de aspetos socioculturais nos programas (80%), no Distrito de Lisboa (Alves *et al*, 2013b). O mesmo estudo e sobre os recursos humanos, mostra que a maioria dos EqEA tem apenas entre 2 a 4 profissionais (Alves *et al*, 2013a), o que reflecte a limitação nas equipas educativas e na promoção da multidisciplinaridade.

Sobre as dificuldades associadas à falta de investimento na EA, houve, em ambas as regiões, poucas referências a estratégias nesta área. No entanto, na Galiza surgiram mais educadores a partilhar a dificuldades sobre a aplicação de estratégias no terreno do que na região portuguesa, reflectindo aqui uma maior preocupação em partilhar a visão crítica do que no Norte de Portugal. Este fenómeno pode também dever-se, em larga medida, ao facto de na Galiza existirem vários documentos estratégicos relacionados com a EA (ex. *Estratégia Galega de Educação Ambiental*) e equipamentos, ao contrário de Portugal.

Apesar de ter havido nas entrevistas galegas alusão à EGEA, como marco de referência em EA entre 2000 e 2006, foi em número residual de frequências. Este resultado vai ao encontro à posição de Meira e Pinto (2008) quanto à necessidade aclamada, já em 2002 e posteriormente no *Proxecto Fenix*, de desenvolver um programa de difusão efectivo desta estratégia, como um recurso educativo, não numa base de mera informação mas sim no envolvimento e compromisso ativo dos agentes educativos e sociais. E o facto de um responsável de EqEA galego ter-se referido ao rácio educadores/ participantes (por necessitarem de contratar temporariamente mais educadores), como uma prescrição da EGEA mostra igualmente um desconhecimento da estratégia e do seu sentido. Na verdade, a EGEA não estabelece nenhum rácio de educadores/participantes. A EGEA é um documento de recomendações, em nenhum caso normativo ou prescritivo. O rácio educadores/ participantes só deve estar

determinado formalmente por normas que têm que ver com os estabelecimentos/actividades educativas ou de ócio.

Com efeito, existe um nível reduzido de conhecimento da EGEA por parte dos principais atores de EA e consequentemente um fraco grau de aplicação deste documento (Meira e Pardellas-Santiago, 2010): Mais de 50% de autarquias estudadas desconheciam a EGEA; e outros sectores têm ainda um maior desconhecimento (empresas de EA – 77,1% e ONGA – 78,3%). Tal como evidenciou o *Proxecto Fenix*, a instituição promotora da EGEA, a Administração Autonómica galega, foi a mesma que deixou tal estratégia esquecida no papel (Meira, Barba e Lorenzo, 2015).

Na Galiza existe também a *Carta Galega de Calidade de Centros de Educación Ambiental* como guia de critérios relativos à definição do projetos educativos e à qualidade dos EqEA mas tal documento não foi, no entanto, referido por nenhum dos responsáveis/educadores entrevistados. Em sintonia com a amostra, Serantes (2011) observou que muitos centros desconhecem a *Carta galega* (68,68%).

Não obstante as limitações na aplicação de estes documentos eles constituem, sem dúvida, um auxílio metodológico, enquanto no território português não há um documento de contornos semelhantes, o que explica, em parte, que nas entrevistas portuguesas não fosse mencionada qualquer estratégia nacional oficial.

A nível regional foi referida, na maioria dos EqEA da amostra inseridos na Área Metropolitana do Porto, a entidade que tinha coordenado o *Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto*, revelando conhecimento sobre a existência de tal diagnóstico, mas não conteúdos-chave desse documento ou o plano estratégico que o seguiu. Este diagnóstico, realizado pelo Grupo Coordenador do *Futuro Sustentável* que identificou, precisamente, a inexistência de uma estratégia nacional de EA como uma ameaça ao desenvolvimento da EA e fez emergir, como uma prioridade, a promoção de uma estratégia de articulação regional da EA (LIPOR, 2006; Meira e Pinto, 2008).

A ausência efectiva de um documento oficial de política pública de EA em Portugal, o desconhecimento dos esboços já delineados de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental e, simultaneamente, a falta de perceção sobre a necessidade de uma estratégia como fio-condutor das linhas de acção dos EqEA, poderão explicar a ausência de tais pilares no discurso dos entrevistados portugueses. As sucessivas tentativas, alterações e retrocessos na discussão pública e publicação de uma ENEA, com diferentes orientações políticas, desde 1992, não terão facilitado a divulgação e sensibilização para a importância de tal estratégia. A este adiamento soma-se a falta de um planeamento participativo nas políticas de ambiente e de educação ambiental em Portugal e daí resultar, como Ramos-Pinto (2006) afirma, o próprio insucesso de uma política coerente consequente para a definição de uma ENEA. Com efeito, tem havido uma baixa implicação de vários atores sociais no desenrolar do processo, como seja os cidadãos e os próprios EqEA. A “estratégia de participação social” consistiu apenas numa “participação consultiva”, sendo este um dos níveis mais baixos de participação uma vez que não promove a tomada de decisões por parte da comunidade local (Ramos-Pinto, 2007: 97).

Também Schmidt *et al* (2011) aludem a falta de uma estratégia efetiva de educação para a sustentabilidade que centre os problemas de ambiente e que transforme as escolas, em particular, em laboratórios de sustentabilidade, incluindo na relação com outros agentes e com a comunidade.

O facto de a ambientalização de políticas municipais e intermunicipais ter sido considerado um sucesso alcançado por um número residual de entrevistados, em ambos os territórios, está em consonância com os vários tipos de dificuldades associadas às

políticas ambientais e de educação ambiental que foram referidas. Serantes (2007) e Meira e Pinto (2008) alertam para o facto de que, apesar do Setor Administrativo ser tradicionalmente o principal promotor de equipamentos, não tem definido estratégias nem marcos normativos específicos, nem assume compromissos pendentes. Serantes (2007) reclama também políticas de distribuição e de controlo em que participe o próprio movimento de EqEA para não se correr o risco de uma gestão pública ineficiente ou de uma gestão privada agressiva deste tipo de equipamentos.

Como forma de contornar os constrangimentos económicos e outros, foi partilhado nas entrevistas um conjunto de medidas que os EqEA estão a tomar. Assim, verificou-se que nos EqEA geridos por empresas privadas com fins lucrativos opta-se mais por uma gestão de edifício e espaços (ex. maior eficiência energética); pela venda de produtos e pela gestão do custo da entrada verificando-se, portanto, alguma sobreposição entre os resultados de EqEA privados e dos EqEA situados em zonas rurais que correspondem, por sua vez, a grande parte das iniciativas galegas da amostra. A gestão do custo de entrada justifica-se pois, em geral, nos EqEA galegos, o custo de entrada é, de uma forma geral baixo, comparando com outros serviços educativos; também existe uma grande quantidade de actividades gratuitas (49%) que é tida por vezes como concorrência desleal, uma vez que nem todos os equipamentos podem oferecer essas mesmas condições (Serantes, 2010).

Tais formas de gestão serão também uma solução à dificuldade de conciliar objetivos empresariais e os de educação (empresas com vertente secundária de EA), embora esta limitação tenha sido apontada por um número residual de EqEA.

Nas iniciativas galegas, apesar de 61,29% dos EqEA complementar a oferta principal (de EA) com outras propostas (turismo rural ou ecoturismo; aluguer das suas instalações a grupos; actividades de multiaventura; assessoria didáctica a escolares), e concordando com Serantes (2011), este é um campo pouco explorado, sendo compatível com a EA e uma fonte de ingresso complementar à atividade principal. Todos os centros que não realizam uma oferta complementar dependem de uma administração pública, constituindo esta lacuna um desaproveitamento, nomeadamente, na rentabilização das instalações (Serantes, 2011).

Acerca de pressões que os EqEA sentem tanto do setor privado como do setor público, Gutiérrez (1994) adverte para três *dificuldades* de ordem ideológica: i) a dependência excessiva nos acordos dos EqEA com as administrações e os poderes locais, em que se pressiona os EqEA a aceitar passivamente os critérios da classe política; ii) as divergências pessoais dentro dos grupos de gestores de EqEA, pela incompatibilidade de lideranças, pela precariedade económica, entre outros; iii) ao trabalhar-se sistematicamente com um conjunto de escolas privadas para conseguir custear todas as actividades do EqEA, vai-se gerando, a longo prazo, contradições relativamente a um modelo fora de alcance às classes mais populares.

Nos equipamentos da amostra geridos por ONG e como formas de gerir os recursos, foram mais referidas as candidaturas a financiamento, o que coincide com a localização interior/ meio rural. Também procedem à gestão ambiental do EqEA e à gestão do custo da entrada, e portanto procuram recursos que são escassos na zona e dentro da própria entidade. A questão do financiamento (ex. aprovações bancárias) continua, no entanto, a ser um dos entraves nos EqEA, conforme refere Gutiérrez (1994), na candidatura a apoios oficiais e em encontrar patrocinadores de programas que colaborem de forma desinteressada.

Em suma, as tendências de estratégias de EA da amostra são condicionadas e explicadas, em definitivo, pela dominância dos modelos de gestão em cada território.

Face às dificuldades mencionadas interessou abordar uma questão à qual os itens seguintes apontam pistas: O que faz mover estes EqEA actualmente, tendo em conta a integração de aspetos socioculturais e o impacto social alcançado? Uma acção mais centrada em estratégias de sobrevivência ou mais voltada para a definição e redefinição do seu papel na sociedade?

4.5.1.2 Tipologias de usuários e formas de interação com a população local

Na discussão destes dados é integrado o estudo das tipologias de usuários mais e menos frequentadores dos EqEA e a análise de interação mantida com o entorno mais próximo. Isto é, a análise conjuga diversos segmentos da comunidade local, seja na qualidade de usuários, seja como colaboradores mais ativos e comprometidos, também como forma de encontrar pistas explicativas para o terceiro objectivo deste estudo, relacionado com o perfil de usuários e seus diversos segmentos.

Na amostra total de EqEA, a tipologia de usuários mais comum é o público escolar, especialmente os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (1º C.E.B. e *Educación Primaria*, na Galiza) seguindo-se, com alguma margem, os alunos de níveis superiores de ensino. O grupo denominado genericamente de “população local” tem também uma relevância considerável no estudo: adultos da comunidade em idade de reforma, famílias e grupos de interessados diretos, (especialmente profissionais do setor de atividades primário, como pescadores artesanais). Num nível intermédio encontra-se o grupo de turistas e colaboradores de ONG. Em sentido contrário, a aposta nos EqEA é escassa entre outros grupos interessados diretos locais (ex. Adultos em idade ativa, a título individual; grupos de empresários e vários outros grupos profissionais) e entre os agentes decisórios locais/regionais (instituições e indivíduos líderes de processos de gestão ambiental).

Tomando já este último grupo de participantes na discussão, a realidade da amostra assemelha-se à totalidade do território galego. Com efeito, o estudo de Serantes (2010) indica que um dos tipos de usuários praticamente ausente nos EqEA da Galiza é o grupo com poder de decisão, que têm de facto a responsabilidade máxima de desenvolver ações proambientais e de incentivar mudanças (Serantes, 2010),

A predominância, na amostra galega, de crianças e de pré-adolescentes é semelhante à realidade de toda a Galiza pois, como Meira e Pardellas-Santiago (2010) comentam, neste território, continua a partilhar-se a perceção de que a EA se centra no público escolar infantil. Com efeito, 46,15% dos usuários na Galiza são grupos de alunos e respetivos professores (*nível medio ou superior de Primaria*), como complemento ao currículo escolar, embora o sistema educativo formal desconheça, em geral, as ofertas deste setor (Serantes, 2011). A situação da Galiza é semelhante ao restante território espanhol, em que a oferta está muito centrada no público escolar, em contraponto com territórios sul-americanos como o Brasil. Nesta última região, embora os EqEA também atuem junto do público escolar (sobretudo os de iniciativa empresarial), eles mostram estar mais em contacto com outros tipos de destinatários (profissionais, famílias; grupos de trabalhadores rurais, outros elementos da comunidade local; turistas etc.) (Deboni-Silva e Sorrentino, 2003). Este facto deve-se, segundo os autores e alguns especialistas entrevistados, à tradição da prática de uma EA integrada numa educação comunitária e em ações de desenvolvimento local em EqEA e recursos similares do outro lado do Atlântico, enquanto deste lado começou por se favorecer a aquisição de conhecimentos e as visitas de ócio e tempo livre.

O resultado da amostra do Norte de Portugal vai, de uma forma geral, ao encontro ao estudo de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010), salvaguardando o facto de a comparação não ser apenas entre EqEA. Os destinatários mais comuns dos projetos

promovidos por organizações não escolares (equipamentos de EA; parques temáticos; museus; municípios e empresas gestoras de EqEA) também são alunos, com ênfase, no nível escolar do Ensino Básico (1º ciclo - 64,1%; 2º ciclo - 54,4%; 3º Ciclo - 50,5%). “A comunidade local” em geral também ocupa uma posição relevante (33,6%) e os pais (28,1%), no entanto não há dados para aferir exactamente os segmentos ou grupos incluídos no conceito de “comunidade local” aqui presente. Tal como na amostra portuguesa e numa presença cada vez mais reduzida, estão os quadros de empresas, autarquias e ONG (18,5%); turistas, veraneantes (7,9%) e outros usuários, como os grupos sociais desfavorecidos (3,3%) e os grupos profissionais (2,1%) (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010). Um estudo na região Norte (*Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto*) também identificou como uma fraqueza a haver públicos esquecidos nas ações de EA, em geral (LIPOR, 2006).

Sobre a questão da prevalência de crianças como usuários dos EqEA, é sabido que os mais novos funcionam, muitas vezes, como catalizadores de mudança no seio da família (Carmo, 2014) e na comunidade, pressionando os mais velhos. Vários projetos de escolas do Norte de Portugal (região do Minho) que seguiram o modelo socioeducativo IVAM (Investigação-Visão-Ação-Mudança) são exemplos de como as crianças podem ser os agentes de mudança ambiental (Fontes, 1999; Fontes e Máximo-Esteves, 1998; Uzzell *et al*, 1998), como o caso da planificação e construção participada de um museu etnográfico ao lado de uma escola rural e da iniciativa da própria comunidade escolar; e o projeto de sensibilização e pressão escolar junto da respectiva Junta de Freguesia (com êxito) para melhoria das condições de segurança rodoviária/pedonal na zona da escola, apesar de obstáculos sociopolíticos locais e de algumas dificuldades técnicas dos professores (Carvalho, 2002). Desta forma, o modelo procurava integrar o desenvolvimento de competências para a acção e a comunicação intergeracional estimulando, ao mesmo tempo, a criação de comunidade de aprendizagem; a colaboração em lugar da competição e o trabalho em rede (Fontes, 1999), vertentes desejáveis na EA. No entanto, nunca é demais sublinhar que a complexidade das questões socioambientais exigem, como Carmo (2014) afirma, uma educação de todos e não apenas dos mais novos, ainda mais quando as gerações de pessoas adultas ativas são, nos dias de hoje, aquelas que mais poder têm para tomar decisões que afectarão a curto prazo o meio e a qualidade de vida.

Embora o público escolar, em geral, seja a fatia mais grossa de usuários na amostra, a seguir aos recursos financeiros e humanos, o segundo tipo de dificuldades mais referidas está precisamente relacionado com outros grupos de usuários escolares, revelando aqui a importância que este tipo de público continua a ocupar do espectro de atuação dos EqEA. No Eixo Atlântico, e na amostra portuguesa em particular, verificou-se uma reduzida participação de alunos do Ensino Secundário, em concordância com o estudo português (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010) relativamente a outros níveis de ensino - Ensino Secundário (40,1%) e Ensino Superior (7,9%). Isto é, os pós-adolescentes e os estudantes pré-adultos têm uma presença menor nos EqEA do que as crianças. Um inquérito desenvolvido sobre participação dos portugueses em questões ambientais corrobora essa realidade na medida em que, a grande maioria dos jovens respondentes declararam que nunca tinham participado em nenhuma iniciativa cívica ou numa acção colectiva em prol do ambiente (Schmidt *et al*, 2011). Na mesma linha, as gerações mais novas, embora estejam muito preocupadas com o estado do ambiente, elas revelam surpreendentes lacunas de informação e conhecimento relativamente a assuntos ambientais atuais e genéricos. Esta realidade entra assim em contradição com o

auspiciado em documentos oficiais de há vários anos, entre os quais, a proposta de lei nº 97/IX - Grandes opções estratégicas para 2004-, que referia a necessidade de se promover iniciativas na área da política ambiental junto do público jovem, através da criação de associações juvenis de ambiente e de parcerias com o movimento associativo (Ramos-Pinto, 2006).

Já na Galiza, o nível *Secundario* (parte equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal e do nível *Bachillerato* (equivalente aos dois últimos anos do E. Secundário, em Portugal) superam os valores portugueses. Tal fenómeno dever-se-á, nomeadamente, à superioridade da valência de alojamento em EqEA galegos da amostra, na forma de albergue juvenil, e à parceria de várias iniciativas com programa europeu de voluntariado jovem. De qualquer forma, esta região do Eixo Atlântico também sente lacunas a nível deste público, e é visivelmente menor a participação se se comparar com a tradição forte de voluntariado noutros países da Europa, conforme adiantaram especialistas entrevistados.

Outra explicação para a baixa afluência de jovens pode estar relacionada com limitações na abordagem dos EqEA: a metodologia estar excessivamente dirigida o que leva a actividades com pouca flexibilidade e com um carácter investigativo bastante superficial (Etxaburu, 2006). Isto leva a que os conteúdos procedimentais e conceituais em EA, desejados pelas escolas, segundo Etxaburu (2006), de aprofundar a partir do currículo do *Ensino Secundario Obrigatorio* (equivalente a parte do 3º Ciclo E.B. e E. Secundário, em Portugal) não sejam tão valorizados quanto o carácter atitudinal da EA. Também por vezes, os alunos realizam muitas actividades mas apenas repetindo o que o educador/monitor faz sem questionar, investigar, colocar hipóteses (Etxaburu, 2006). A este propósito é de questionar a ótica, evidenciados por alguns professores, sobre os objetivos da EA e dos EqEA: se se procura nos equipamentos apenas recursos técnicos para complementar o sistema formal em temas de conhecimentos ambientais ou se os EqEA são procurados como mais uma ferramenta para questionar opções do dia-a-dia e implicações socioambientais dessas opções.

Foram ainda partilhadas mais dificuldades relacionadas com este segmento de usuários: i) dificuldades na deslocação das turmas, em ambas as regiões, devido a constrangimentos económicos crescentes das famílias e das escolas; ii) diminuição de visitas de escolas públicas e saídas mais curtas, no território galego, por recusa dos professores em saírem com os alunos, como forma de protesto face a constrangimento salariais, com repercussões diretas nos EqEA. Este último fenómeno (aspetos logísticos, económicos e legais; e tempo não reconhecido fora do horário habitual) e outros obstáculos eram, na altura do levantamento de dados, comuns a todo o território galego fazendo, segundo Serantes (2011), com que os EqEA tivessem que oferecer actividades de mais curta duração e diminuindo, conseqüentemente, a qualidade das ofertas pela superficialidade dos conteúdos e sua conotação com lazer.

Apesar dos obstáculos com o público escolar, o terceiro tipo de sucesso percebido foi a frequência dos mesmos grupos, principalmente de escolas. Também no cômputo geral galego, muitos alunos repetem a experiência, pelo que se deteta uma fidelização do público escolar na globalidade da Galiza (Serantes, 2011).

Outro indício da importância da manutenção do público escolar diz respeito às principais formas de gerir as iniciativas com este tipo de usuários: Os EqEA exercem consultoria de projetos das próprias escolas e alguns passaram a dinamizar projetos por um ou mais anos (com compromisso assumido pelas escolas). A necessidade de dinamização de projetos por um ou mais anos provém da dificuldade, na amostra, associada à falta de envolvimento contínuo de muitas escolas, apesar de outras

primarem pela referida fidelização. Tal fenómeno também será motivado pela excessiva mobilidade dos professores e consequente falta de estabilidade para prosseguir com iniciativas após um ano de existência.

Uma das dificuldades da EA detetadas no estudo de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) sobre organizações não escolares (ex. equipamentos e parques; museus; municípios e empresas que gerem EqEA) foi, precisamente, a fraca durabilidade dos projetos. Apesar de 78,9% dos projetos serem descritos como iniciativas continuadas, a durabilidade dos projetos continuados é, na sua maioria, muito limitada (projetos de 1-2 anos – 20,8%; com mais de 8 anos – apenas 8%); e apenas 1,2% dos projetos refere a continuidade dos mesmos como um sucesso alcançado. Este facto mostra que existe uma tendência, na amostra do Norte de Portugal, de concordância com o resto do território.

Na amostra nortenha, a seguir aos alunos do Ensino Pré-escolar e Básico, os usuários que mais se destacam são as famílias e os grupos de séniores (mais destacados do que na Galiza), evidenciando-se a dimensão intergeracional de dinamização social dos EqEA no lado português. Chama-se a atenção de que estes segmentos de usuários incluem grupos de visitantes oriundos do entorno do EqEA e portanto inseridos no grande grupo da chamada “comunidade local” e grupos vindos de mais longe, no estatuto de turistas.

As vertentes intergeracional e de trocas de saberes, junto dos grupos sénior, são ilustradas pelo estudo de San-Jose (1999), em ENP da Província da Corunha. Segundo o autor, a EA na Terceira Idade é muito enriquecedora pois tem um duplo sentido: educadores-participantes e participantes-educadores, tendo também características adequadas para desenvolver programas de intervenção ambiental. Com efeito, após a aplicação de uma série de actividades a maioria dos participantes no ENP sentiram-se reforçados, melhorando a sua auto-estima e relacionando com bom acolhimento as novas aprendizagens de saber tradicional e popular (San-Jose, 1999).

Na amostra galega o segmento das famílias, incluindo em turismo, surge evidenciado, a seguir aos alunos mais novos (metade das frequências nas entrevistas), e em menor escala do que no Norte de Portugal. No território galego e em toda a Espanha o público em geral e famílias, onde se inserem os turistas, tem frequentado largamente estes equipamentos (Serantes, 2005), por haver outros pólos de motivação, como seja o turismo rural em locais de alto interesse patrimonial; os desportos natureza; curso de formação, etc. Nas últimas décadas, contudo, esta tendência de turismo de natureza/ambiental nos EqEA tem definhado com a crise económica generalizada.

A par com as famílias, na Galiza aparecem as associações diversas, a par com os grupos profissionais (ambos os grupos mais destacados do que na amostra portuguesa).

Sobre as ONG, este último resultado indicia, no lado galego, uma valorização recíproca e entre as associações (ex. ONG e associações profissionais) e os equipamentos. De facto, as ONGA (organizações não governamentais de ambiente) e o movimento ecologista galego tem um relevante capital humano, para além da vantagem da sua flexibilidade temática e metodológica e capacidade de influência social, considerando Meira e Pardellas-Santiago (2010) as ONGA um potente catalisador de iniciativas de EA, pelo que a sua articulação com os EqEA não é de desprezar.

Todos os EqEA da amostra do Eixo Atlântico desenvolvem alguma forma de interação com a população do seu entorno. A relativa ênfase na interação com a comunidade local é demonstrada, nomeadamente, pelo tipo de sucesso mais vincado no conjunto estudado do Eixo Atlântico - a forte ligação à população; salvaguardando, no

entanto, que estes resultados não espelham a situação com os seguintes segmentos da população local: a comunidade escolar local, alguns grupos de interessados diretos (ex. empresários locais) e os agentes decisórios.

Quanto aos tipos de interação dos EqEA com a população local, existem duas posições principais antagónicas, uma do tipo colaborativo e outra de resistência das pessoas à atividade do EqEA. Acerca da interação colaborativa destacam-se, como formas mais proativas, a situação de elementos da comunidade serem guias de atividades, principalmente em meios rurais; e em que a comunidade cede informação e objetos para exposições e materiais pedagógicos.

Estas formas de interação tornam visível a importância que os EqEA atribuem à demonstração de saberes leigos da população local, não só pela importância dos conhecimentos contextualizados no lugar (conjugando aspetos cognitivos e ligação emocional a pessoas e lugares), normalmente subvalorizados pelo saber técnico-científico (Alves *et al*, 2013a), como também pela preocupação que os educadores têm em elevar a auto-estima dos cidadãos de aldeias cuja vida, normalmente dura, é normalmente esquecida e desvalorizada pelos “urbanos”. Em sintonia com esta posição está o estudo de Moran e Rau (2014) sobre preservação dos conhecimentos tradicionais e regimes agrícolas para as futuras gerações, que mostra como as respostas das comunidades às políticas ambientais dependem de quão os conceitos de sustentabilidade por detrás dessas políticas coincidem com as práticas socioecológicas da comunidade local e se assemelham as visões de sustentabilidade de um determinado local.

Como diferenças entre as duas regiões é de lembrar que na amostra galega é mais frequente a participação das pessoas de forma ativa - população como guias locais e cedência do espaço e objetivos à população para eventos - enquanto na região portuguesa a forma mais frequente de interação tem um carácter passivo - elementos da comunidade como usuários locais de actividades. Não obstante, como forma ativa de participação na parte portuguesa, existe a cedência de objetos e informação pela população em metade dos centros estudados, para além de ser neste território onde se verificou um maior número de frequências de tipos de interação. Também quase 50% deles colaboram como elementos da população como guias locais.

Os resultados do Norte de Portugal, na maioria em contextos urbanos, estão em sintonia com a totalidade do território luso, mas apenas em parte. Isto porque na amostra todos os casos têm interação com a população local, ainda que de forma passiva, enquanto estudos como o de Schmidt *et al* (2011) indicam que os projetos de organizações não escolares portuguesas raramente envolvem a comunidade ou outros alvos não escolares. Outra pesquisa aponta números também distantes (comunidade escolar/local) de iniciativas não escolares (municípios também gestores de EqEA, equipamentos e parques temáticos; museus, universidade e fundações): Como sucessos percecionados em mais de 50% em todas as organizações, nas categorias “participação, empenhamento e envolvimento” e “sensibilização, atitudes e comportamentos” considera-se que a acção foi bastante mais forte junto da comunidade escolar relativamente à comunidade local (metade dos projetos) (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010). Contrastando com outro estudo em contexto português urbano (Alves *et al*, 2013b), observa-se um menor interação com a comunidade local face à amostra do Norte de Portugal: Dos 14 (em 20) EqEA que dizem integrar algum aspeto sociocultural nas suas atividades, apenas cinco envolvem a população (ex. cidadãos como guias/formadores e receptores de actividades). Além disso, a falta de divulgação/interação com a população local foi apenas referida por 5% dos EqEA

inquiridos do Distrito de Lisboa, como obstáculo para uma maior integração de aspetos socioculturais nos programas educativos (Alves *et al*, 2013a).

Segundo Sousa-Santos e Nunes (2004), os espaços de debate e participação pública de cariz não estatal ainda são estranhos na sociedade portuguesa, apesar das fortes mas curtas experiências de mobilização popular durante o período da revolução nos anos 70.

A análise do estudo de Lima e Guerra (2004) sugere que a mobilização dos portugueses pela causa ambiental tem vindo a ganhar terreno, mas que estão ainda longe dos outros grupos inquiridos (britânicos, alemães e espanhóis, os portugueses mais próxima deste último grupo) por terem uma postura menos mobilizada. A tradição cívica pouco interventiva e a chegada mais tardia, comparando com outros países europeus, a uma sociedade de consumo, estarão na origem de uma imaturidade dos inquiridos portugueses relativamente à mobilização ambiental e cidadania política (Lima e Guerra, 2004). Além disso, tal como em outros países europeus, em Portugal os programas de educação formal para a cidadania e ambiente contribuem, sobretudo, para o reconhecimento da capacidade deste nível de educação (cívica e ambiental), para favorecer aprendizagens escolares e democratizar as instituições (Alves *et al*, 2013a); e subestimando as aprendizagens informais, os saberes leigos e de senso comum.

Na amostra da Galiza, tal como na portuguesa, a ligação à comunidade local não é de desprezar porque, tal como no presente estudo, em muitas iniciativas galegas a população local sente-se identificada com os EqEA e com interesses que lhes são próximos (Serantes, 2010) e a participação desenvolve o sentido de pertença (Heras, 2006). Como já foi referido, no âmbito galego existem várias formas ativas de interação e algumas delas com frequências elevadas de EqEA, embora também coexistam formas passivas. Sobre este aspeto, Serantes (2011) admite haver algumas formas ativas de participação, na globalidade dos EqEA galegos, com iniciativas totalmente integradas no projeto ou através de actividades nas instalações de outras entidades mas que, de uma forma geral, o papel das pessoas é muito passivo (população mais recetora de actividades). Além disso, o facto da maioria dos visitantes locais ser escolas, tal como na amostra, demonstra que não estar a ser aproveitado o potencial das pessoas vizinhas aos EqEA nas actividades e conhecimentos (Serantes, 2011). Ora, os resultados da amostra estão em sintonia com aquele estudo apenas em parte, pois apesar do público escolar local ser maioritário em ambas as situações, a comunidade local (referida ao mesmo conceito) tem maior presença no presente estudo e de forma mais participativa do que no conjunto da Galiza.

A existência de formas mais ativas de participação da comunidade local, na amostra galega, pode dever-se não só ao contexto geodemográfico da maioria da amostra galega (rural e portanto com maior apetência para ligação às pessoas próximas, como é discutido no item sobre a ruralidade), como também à filosofia de atuação e conhecimentos/formação dos educadores/directores de EqEA, na área da educação (ex. educação comunitária), como também é debatido mais à frente. Não obstante, conforme Heras (2006) afirma, no debate sobre a participação é de salvaguardar a lacuna da escassez de estudos sobre a participação ambiental e a aplicação de instrumentos de EA em processos participativos.

Na amostra do Eixo Atlântico há uma ausência de participação de adultos em idade ativa como usuários a título individual, principalmente, de trabalhadores fora do setor económico primário, devendo-se esta carência a obstáculos como seja, a ausência de uma cultura de participação cívica, comum em ambos os territórios, mas também contará para a equação a diminuta abordagem dos EqEA a este tipo de usuários ou um tipo de abordagem inadequada. De entre as motivações para os adultos participarem em

iniciativas de EA não formal e voluntariado, Van-Den-Berg, Dann e Dirkx (2009) descobriram que há motivações de aprendizagem (procura de conhecimentos, por exemplo, sobre ecossistemas); de desejo de expressarem valores e procura de interações sociais durante a actividade de aprendizagem. Então, segundo estes autores, os educadores devem procurar entender claramente as motivações dos participantes para assim melhorar os programas educativos.

Na interação com a população local observaram-se vários casos, na amostra, em que o conteúdo da participação muitas vezes não é integrado no projeto educativo, não sendo assim, suficientemente aproveitadas as potencialidades de uma EA que se quer contextualizada no local (ex. cedência de espaço para cidadãos da localidade exporem as suas obras artísticas sem estarem articuladas com os propósitos do EqEA) ou casos pontuais de pessoas que recorreram ao EqEA local para uma denúncia ambiental.

Assim, apesar dos equipamentos serem potenciais aliados em momentos de crise ambiental como veículo de denúncias e outras ações devido à sua estrutura específica e ao pessoal especializado, na Galiza, apenas se fez uso deles em momento trágicos como o navio *Prestige* ou em vagas de incêndios florestais (Serantes, 2007) e raramente para procura de respostas alternativas, não existindo portanto uma cultura de recurso aos EqEA (Serantes, 2011).

Com efeito, o problema exemplificativo das marés negras trabalha-se de forma genérica na Galiza e o estudo de Serantes (2011) não detetou referências específicas ao *Prestige* nos EqEA, embora nalguns houvesse bandeiras do protesto *Nunca máis* (manifesto perante a inoperância do Governo espanhol e galego aquando do acidente e a posterior manipulação da informação daquele que foi considerado, por vários fatores, a maré negra mais grave na Europa).

Na altura do derrame verificou-se uma singular integração entre a EA e a resposta social da sociedade galega de forma mais ou menos espontânea (ex. grande adesão de voluntários) que se deveu, nomeadamente à dimensão local do problema do *Prestige*, para além da global, em oposição a temas genéricos sem um cenário social por detrás (Meira, 2004). Naquele caso tratou-se de uma situação de resiliência socioecológica com motivações emocionais que tomaram as formas de acção sociocultural e educativa (Carvalho *et al.*, 2012). Não obstante, como foi referido, a mobilização socioeducativa deu-se fundamentalmente a nível da educação formal, sendo apenas de assinalar como iniciativa de equipamentos, o centro de referência em EA na Galiza – CEIDA – que desenvolveu, na altura do acidente, ações dirigidas aos educadores ambientais e público em geral através de conferências divulgativas, cursos (ex. formação de voluntários para manusear aves petroleadas; seminários técnicos (cooperação científica sobre o *Prestige*) e exposições (Vales, 2006).

Neste contexto e seguindo Guimarães e Vasconcellos (2006), os EqEA podiam ter sido mais encarados como um pilares na reflexão sociocrítica da realidade e na “abordagem relacional” ao processo educativo. Não existe, portanto, uma cultura de recurso aos EqEA (Serantes, 2011), não só em situações de denúncia ambiental como de procura de respostas alternativas. Essa falta de cultura de recurso aos EqEA poderá ser explicada, nomeadamente, pela “crise de identidade” destes espaços a que Cid (1998) se refere.

A crise de identidade dos EqEA e não apenas crise económica atual poderá explicar a preocupação constante por manter o público escolar nalguns EqEA da amostra e a busca generalizada pelo alargamento do leque de tipologias de usuários, noutros casos, sem que haja um projeto aglutinador “leme” ou um propósito-chave comunitário do equipamento no seu entorno e consequente envolvimento da população. Neste contexto,

vários especialistas entrevistados mencionaram a necessidade, em geral, que existe de uma reflexão sobre o papel que os EqEA desejam desempenhar localmente. Esta questão parece estar ainda menos clarificada em equipamentos localizados em contextos urbanos pois nestes verificaram-se maiores esforços de procura de novos públicos e de atividades, por vezes, como forma de sustentação financeira, mais do que como uma procura de auxílio de diferentes atores de comunidade para ajudar na resolução de um problema socioambiental concreto. Para exemplificar, uma especialista indicou o desafio que vários EqEA urbanos sentem em se voltarem para públicos de empresas, não os colaboradores em si mas especificamente os filhos desses colaboradores (actividades em estâncias de férias) no sentido de angariarem usuários, os quais serão, mais uma vez, crianças e jovens, o que vai de encontro à tendência da “infantilização da EA” mencionada por Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010).

Concordando com Serantes (2007: 51), face às ameaças que os valores socioeducativos sofrem atualmente nos EqEA, “o projeto social e educativo não se pode render às exigências do mercado”. No paradigma mercantilista os EqEA estão centrados em novas estratégias económicas, em públicos rentáveis e numa postura baseada na transferência de saberes técnicos e instrumentais (Serantes, 2007), ao contrário de uma educação baseada no otimismo e a utopia aos quais Freire (2001) também apela. Também devido às exigências de mercado, existe o perigo de os EqEA se tornarem “não lugares” (Serantes, 2007) ou espaços sem identidade própria, como é o caso de centros de interpretação iguais em ENP diferentes e logicamente com contextos diversos.

Ora, excetuando os segmentos da população local envolvidos na actividade dos EqEA da amostra e de forma mais ativa, deteta-se lacunas em termos de um papel ativo local destes recursos por falta, como adiantam Mediavilla, García e Sampredo (2006), de instrumentos participativos para os diferentes agentes implicados nos EqEA (gestores, educadores, usuários mais próximos como a comunidade local) para que os EqEA se tornem verdadeiros dinamizadores de iniciativas para gerais ideias e coordenar esforços.

Tentando dar resposta a um dos objectivos da pesquisa, o perfil de usuários dos EqEA e de cooperantes da comunidade local resume-se a: i) os usuários mais comuns são os alunos, especialmente os mais novos; ii) num nível intermédio encontram-se alguns segmentos da “população local” (adultos da comunidade em idade de reforma, famílias do entorno do EqEA) e grupos de interessados diretos (especialmente profissionais do setor de atividades primário, como seja pescadores artesanais) a par com os grupos de turistas (também inclui famílias) e colaboradores de ONG; iii) a adesão ainda é escassa entre outros grupos interessados diretos locais (ex. adultos em idade ativa, a título individual; grupos de empresários e vários outros grupos profissionais) e entre os agentes decisórios locais/regionais (instituições e indivíduos líderes de processos de gestão ambiental).

4.5.1.3 Outros fatores de relação dos EqEA com o exterior

São várias as plataformas de articulação que os EqEA da amostra mantêm com entidades locais, regionais, nacionais e internacionais, para além da relação com a comunidade mais próxima, anteriormente discutida. Verificou-se que tais estratégias têm funcionado não apenas como mecanismos para uma melhoria pedagógica contínua, mas também como forma de ultrapassar as dificuldades e apoio na resolução de problemas socioambientais locais. Estes pontos são aqui debatidos como forma de traçar as primeiras orientações de resposta ao objectivo do estudo relacionado com as

estratégias promotoras da integração das dimensões biofísica e sociocultural nas actividades.

Uma das vertentes de interação institucional com o entorno com forte presença é o estabelecimento de parcerias (mais de metade amostra EqEA).

Este resultado segue a tendência do território português, em particular, uma vez que segundo o estudo de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010), o estímulo de sinergias (parcerias), como sucesso do percurso dos EqEA, ocupa uma posição minoritária nos projetos não escolares (27%).

Um dos objetivos mais comum das parcerias, no Eixo Atlântico, é colmatar lacunas dos EqEA em termos de recursos humanos (colaboradores temporários), constituindo a falta deste recurso uma das principais dificuldades anteriormente discutidas. No entanto, as parcerias com entidades externas tomam contornos diferentes em cada um dos territórios.

No Norte de Portugal recorre-se mais a parcerias com universidades e centros de investigação para reforço de recursos humanos através de estágios ou apoio técnico-científico por parte de investigadores, na área da gestão e conservação de recursos naturais e na EA. Tais parcerias são assim motivadas principalmente pelo objectivo em alguns EqEA de fomentar a investigação e divulgação científica, como é debatido mais à frente.

No cômputo geral do território português, também se destacam as universidades e centros de investigação com mais apoio parceiro em termos de recursos humanos (r.h.) e apoio técnico (65%); o programa *Ciência Viva* também oferece mais r.h. (59,5%) do que recursos financeiros; os museus (55,9% r.h.); as áreas classificadas (51%). Os equipamentos de EA também dão, por sua vez, apoio (r. humanos e técnico) a outras entidades (61%) (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010).

O facto de se ter reforço de recursos humanos através de estagiários e investigadores a área de Ciências Naturais, com tarefas também próprias de educadores ambientais, constitui um apoio em termos de recursos financeiros (menor necessidade de elementos a tempo inteiro na equipa). No entanto, torna-se pertinente reflectir se tal reforço na equipa acrescenta valor em termos de capacitação das equipas na área educativa (formação pedagógica) e de abordagem sociocrítica nas actividades contrariando a visão naturalista dominante.

Ainda na pesquisa de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) observou-se que, ao contrário de outras entidades, os recursos disponibilizados pelos municípios, são mais do tipo financeiro (53,4%) do que humanos. Embora haja protocolos com a Administração local, uma das especialistas portuguesas considerava, na entrevista, serem deficitários os acordos com entidades de proximidade, como as juntas de freguesia e destas com a comunidade educativa.

Na amostra galega é também de destacar a intensidade e diversidade de tipos de parceria, ao contrário da globalidade de EqEA desta região. Com efeito, os convénios com organismos existem apenas em 32% dos equipamentos, sendo a sua maioria com entidades públicas (Serantes, 2011). Relativamente à participação em programas de intercâmbio ou de investigação dos 9 EqEA que dizem participar, apenas 2 assinalam estar integrados em redes ou grupos de carácter informal, e 3 têm ligações a escolas ou entidades de tempo livre (Serantes, 2011).

A tendência na Galiza para união com organizações não-governamentais, nomeadamente para reforço de recursos humanos através do voluntariado, parece conduzir as linhas de atuação dos EqEA para projetos e filosofias mais ativistas desde um ponto de vista social e/ou político, em termos de compromisso social e de

participação pública em questões ambientais. Com efeito, para Serantes (2011), as colaborações são muito mais significativas nos centros de gestão não pública, principalmente naqueles dependentes de associações ou de pessoas ligadas ao associativismo, pelo que o voluntariado parece uma questão pendente nos EqEA de gestão pública. Há que frisar que as parcerias, especificamente, com grupos e ecologistas serão um fator que sublinha o caráter vincadamente naturalista no cômputo geral dos EqEA galegos, uma vez que a visão do meio ambiente e processos do movimento ecologista têm-se caracterizado por um corte mais naturalista e mais científico do que social (Bouzo e Quintela, 2008). Segundo os mesmos autores, também há a percepção de um desconhecimento ou interpretação limitada, por parte do movimento ecologista, sobre as ferramentas educativas como instrumentos válidos para a ação social e política, pelo que será um dos fatores limitativos à integração de aspetos socioculturais nas actividades e maior nível de impacto social dos EqEA.

Não obstante a diversidade de parcerias externas, as interligações ou parcerias de projetos dentro de uma entidade gestora são minoritárias dentro do panorama geral transfronteiriço. Este tipo de parceria interna é frequente no território português, talvez por predominarem aqui EqEA geridos por autarquias, com os seus diversos departamentos. O fraco nível de parcerias internas mostra uma tendência de rentabilização apenas parcial de recursos humanos e materiais dentro de uma mesma organização.

Por exemplo, no Norte de Portugal, o *Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto* (setor da EA) identificou como uma fraqueza precisamente a falta de comunicação e articulação interinstitucional (LIPOR, 2006). Também Semberioiz (2006) considera haver lacunas quanto à informação interna entre as diferentes unidades de gestão (ex. falta de boletins internos), devendo-se analisar as relações de colaboração e cooperação; e promover um verdadeiro trabalho interdisciplinar e intersectorial, numa lógica de co-responsabilidade social. Concordando com Carmo (2014), se houver uma cultura organizacional solidária, com valores partilhados e uma liderança consistente com esses valores, esse ambiente envolvente pode ser “contaminado” por essa atitude solidária.

Tal como nas parcerias com ONGA, um aspeto a ter em conta nas instituições gestoras e parceiras de EqEA como as autarquias está relacionado com as conceções de conceitos relacionados com a EA. No estudo sobre processos de participação e EA numa autarquia portuguesa detetou-se que a maioria dos políticos locais associam o conceito de ambiente e de educação ambiental com processos relacionados com a natureza e sua conservação. Assim “natureza” e “sociedade” estão representados em pólos ou dimensões opostos aos que se torna necessário compatibilizar (Ramos-Pinto, 2007). Para a maioria dos atores políticos a EA aparece intimamente associada ao público escolar e à educação formal, com enfoque naturalista/conservacionista, havendo apenas um político de esquerda relacionava a EA com educação cívica ou para a cidadania.

Como ilustração da situação galega, no *proxecto Fenix* foi possível identificar a falta de comunhão entre as políticas ambientais municipais e as iniciativas de EA promovidas pelos mesmos municípios (Meira e Pardellas-Santiago, 2010). No levantamento de Iglesias (2002) sobre a EA desenvolvida em 10 municípios galegos, e acercadas políticas municipais de ambiente (ações preventivas) foi dado o segundo lugar a “programas de educação ambiental”. Não obstante, em alguns casos não há concordância entre a elevada importância atribuída aos programas de EA e o fraco volume de ações educativo-ambientais desenvolvidas (Iglesias, 2002). Como exemplo

de propostas galegas que não passaram da planificação autárquica encontra-se a “aula do mar”, um EqEA móvel sob a forma de uma embarcação tradicional para ter, no Inverno e de forma fixa, actividades para escolas e como extensão formativa do concelho de Pesca da *Xunta de Galicia*; e no Verão para realizar viagens ao longo a costa e ilhas próximas (Pose e Serantes, 2001). Esta proposta que, em contornos semelhantes, é comum noutros contextos (ex. Edimburgo e outros pontos de Espanha) não teve eco no governo local.

Neste contexto e concordando com Semberoiz (2006), para impulsionar a participação dos funcionários públicos rumo a uma cultura ambiental nas administrações torna-se imprescindível a aplicação de programas de educação ambiental para os seus trabalhadores e técnicos dos diferentes departamentos.

Apesar de uma minoria de EqEA da amostra do Eixo Atlântico desenvolver projetos de melhoria do entorno, este valor ultrapassa os 30%, não sendo por isso de desprezar o seu impacto no ambiente biossocial. Em projetos portugueses de organizações não escolares (Schmidt, Nave e Guerra, 2010), ocorre uma presença mais reduzida no sucesso de sinergias relacionadas com contributos para o diagnóstico local (7,7%) e a integração social (4,1%).

No Norte de Portugal verifica-se uma componente mais forte de iniciativas de melhoria na temática ambiental/biofísica (ex. hortas urbanas e áreas verdes) do que na Galiza. Este facto poderá dever-se, nomeadamente, à associação mais intensiva, no lado português, com instituições de investigação na área das ciências naturais e com o contexto urbano, da maioria dos equipamentos em estudo. De facto, a dificuldade de acesso a zonas verdes por parte da população das urbes tem crescido largamente nos últimos anos em zonas de grandes metrópoles, levando às instituições municipais e não só à conversão de certas áreas em parques para uso recreativo e ambiental (Pla *et al*, 2002). Espaços como aterros sanitários controlados já encerrados, na área da Barcelona, têm-se convertido em valiosos parques urbanos e que ao mesmo tempo estes espaços “naturais” servem de refúgio a distintas espécies animais (Pla *et al*, 2002).

No caso dos equipamentos galegos, a dominância está nas iniciativas do foro socioeconómico e cultural, estando vinculadas a objetivos de desenvolvimento rural e de apoio à dinamização de iniciativas locais que integram as componentes ambientais com as sociais e económicas. O apoio social a grupos carenciados dá-se em ambas as regiões embora, os projetos de apoio a idosos no meio rural merecem mais a atenção de EqEA e entidades gestoras na região galega, dado este relacionado também com o contexto geodemográfico da maioria dos EqEA seleccionados (em zonas rurais).

Os projetos de melhoria ambientais, socioeconómicos e culturais, e portanto, aquelas iniciativas de alto impacto social, foram também analisados em função de variáveis internas do EqEA e de outras relacionadas com o entorno, tendo-se o obtido as seguintes tendências:

a) No Eixo Atlântico, os projetos de cariz socioeconómica e cultural correspondem a equipamentos onde existe um maior nível de interação com a população local e cujos responsáveis visualizam o carácter de dinamização social dos EqEA como pólos de ligação com a população. Onde existem projetos de melhoria “socioculturais” encontram-se cidadãos locais como guias de atividades (interação ativa); a existência de usuários de actividades locais (participação mais passiva) e casos de interação dificultada pela população (resistência ao EqEA). A co-existência, aparentemente surpreendente, de obstáculos no meio envolvente e de projetos de melhoria socioeconómica desse meio justificar-se-á por se tratar de casos em que essas

resistências iniciais foram sendo ultrapassadas, tendo-se conseguido atingir um clima de colaboração de parte a parte e condições para que os projetos de melhoria fossem implementados. Este fenómeno ocorre independentemente dos anos de função dos educadores no mesmo EqEA, pelo que antiguidade não foi relevante. Em ambos os tipos de projeto sobressai a forma de interação baseada na cedência de objetos e de espaço do EqEA à população. Daqui se depreende, por um lado, que os projetos fortalecem e são fortalecidos pela ligação à comunidade numa lógica de retroalimentação, e por outro, que a abertura do espaço do EqEA de forma gratuita, para eventos da população faz parte de uma filosofia de gestão integradora, não só na componente pedagógica mais passiva, como também na componente voltada para a acção (ex. melhoria da qualidade de vida da população e proteção do património natural e cultural).

b) Tanto os projetos de melhoria ambientais como os do tipo socioeconómico e cultural correspondem a entrevistados que visualizam a dinamização social dos EqEA na dimensão específica de fator intergeracional e integrador de grupos excluídos (dentro da categoria de ligação à população). Nota-se, portanto uma maior tendência para o desenvolvimento de projetos de bem-estar com as famílias do entorno e grupos desfavorecidos e uma menor tendência para outras visões (interligação ambiente-cultura, ou o benefício económico direto da população com os projetos de melhoria). Não obstante, o sucesso reconhecido da obtenção de trocas intergeracionais nas actividades, foi partilhado por um número residual de EqEA. Este facto traduz o carácter de oportunidade que ainda existe por desenvolver sobre a dimensão de comunidade formada com a partir de um centro de EA. O estudo português sobre iniciativas não escolares (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010) destaca precisamente, como sucessos atingidos, o estímulo de sinergias através da educação intergeracional, em 29,7% dos casos, corroborando o facto de que o caminho já percorrido tem já bases de sustentação para um alargar e aprofundar as abordagens intergeracionais em EA.

c) Tanto os projetos de cariz ambiental como os de cariz socioeconómico e cultural coincidem com mais EqEA parceiros de instituições do Ensino Superior e centros de investigação. Os projetos especificamente do tipo socioeconómico e cultural acontecem também fortemente em EqEA parceiros de instituições governamentais e fundações e de ONG (principalmente da área cultural e recreativa), sendo que coincidem mais estas sinergias em EqEA rurais e da amostra galega pelo tipo de parcerias que este território estabelece mais.

Um facto que demonstra o elevado nível de interação com o entorno e de compromisso de melhoria integrados na comunidade local é o facto de um terço do total da amostra ter prémios e reconhecimentos externos, sob a forma de publicações e outras. Tais gratificações foram atribuídas pela academia científica e por outras entidades a EqEA da amostra que coincidem desenvolver projetos de melhoria do entorno (em áreas como o desenvolvimento comunitário), potenciando assim a integração de aspetos socioculturais. Os prémios atribuídos aos EqEA e respectivas entidades gestoras foram recebidos tanto no lado português como na Galiza, enquanto os reconhecimentos sobre a forma de publicações foram aludidos, sobretudo, em alguns EqEA da Galiza revelando, assim, um percurso mais maduro nesta última região, sobre a investigação em boas práticas de EqEA e recursos afins.

Como exemplos de reconhecimento sob a forma de divulgação de experiências conta-se, nomeadamente, o centro de referência da EA na Galiza (CEIDA), com numerosas publicações comprovando a sua relevância regional, nacional e internacional, (artigos de diversos autores e especialistas, incluindo literatura da autoria

do próprio director deste EqEA: Vales (2006)). Sobre outro EqEA há a registar duas publicações relevantes: o capítulo *El programa integral dirigido a la población rural desfavorecida - Centro de Desarrollo Rural (CDR) O Viso (Ourense)* no livro coordenado por Giménez (2004), e *Os equipamentos de educación ambiental como centros de dinamización local* da autoria de Corbal (2003), director do mesmo centro.

No caso de Allariz (município na zona interior da Galiza que abrange e gere dois EqEA da amostra), Lamas (2004) refere este caso como um modo alternativo de recuperação sustentável de uma cidade do interior sem uma reconversão num “parque temático” para turismo (ex. boas práticas com recuperação ribeiras, moinhos e museus etnográficos no centro histórico, como um dos conjuntos de EqEA); mas ao mesmo tempo, fixando a população através da habitação barata e da fácil mobilidade para a capital de província (Ourense). Também a comunicação “Turismo e desenvolvimento local em espaço rural: O caso de Allariz (Espanha)” de Costa e Figueira (2007), no âmbito de uma parceria de investigação entre este município galego e duas instituições portuguesas do Ensino Superior de Lisboa, é um exemplo de reconhecimento externo do Projeto de Allariz e simultaneamente de intercâmbio Galiza-Portugal.

Com uma presença menor situam-se outros aspetos de ligação com o entorno:

a) Uma pequena parte dos centros analisados é que referiram a pertença a redes de cooperação. No mesmo sentido, a perceção é de um nível baixo atual de actividade das redes existentes, principalmente as de EA e EqEA. A lacuna em termos de redes, especialmente entre EqEA próximos e dispersos fisicamente foi visível, nomeadamente, pela partilha de dificuldades relacionadas com a falta de uma estratégia comum de EA. A existência de uma fraca participação em redes, na amostra portuguesa, encontra eco no diagnóstico de iniciativas não escolares inquiridas em Portugal (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010) que destaca, como sucessos minoritários o estímulo de sinergias relacionadas a criação de redes (2,7%). No entanto, enquanto no presente estudo foram mais referidas redes de âmbito regional e nacional, Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) apontam as redes e parcerias internacionais como o tipo de entidade que mais oferece recursos financeiros (62,3%), em projetos de organizações não escolares como os EqEA. Neste território e seguindo a posição de Schmidt *et al* (2011), os constrangimentos e limitações relativamente à criação de parcerias não têm abonado em favor da operacionalização no seio de redes de cooperação. A diminuta força das redes será também, com certeza, um dos obstáculos a uma proposta finalmente aprovada e implementada da *Estratégia Nacional de Educação Ambiental*. Este aspeto destaca-se ainda mais ao constatar que em 2003 já fazia parte da proposta o apoio à dinamização de uma Rede Nacional de Educação Ambiental, com braços a nível local, através de ações estruturas de apoio na implementação da Agenda 21 Local e Agenda 21 Escolar (Ramos-Pinto, 2006). A região portuguesa centrou-se em mais redes de carácter educativo (ex. Rede de Centros Ciência Viva e Rede de Equipamentos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana de Porto), com preocupações, nomeadamente, na atuação com o público escolar. Quanto às redes de cooperação galegas, dados do Projeto *Fenix* indicam a necessidade de uma consolidação e articulação sob a forma de participação formal, de um marco institucional e organizativo específico, para que a “rede” se torne um método efectivo na tomada de decisões (Meira e Pardellas-Santiago, 2010). Os obstáculos relacionados com as redes de cooperação eram destacados há mais de uma década por Gutiérrez (1994), como uma dificuldade de ordem social. O autor especifica que em Espanha há uma ausência de associativismo e de fóruns de debate entre os próprios EqEA que facilitem o intercâmbio de experiências sobre formas de trabalho experimentalmente validadas e

sobre modelos de gestão, assim como a defesa corporativa de interesses comuns. Na amostra galega, foi reconhecida a necessidade do reforço nas ligações entre os centros, evocando o papel ativo que a Rede galega de EqEA teve no passado, mas apenas uma minoria faz referência a tal rede, não se detectando assim, o reconhecimento da influência atual no fortalecimento dos EqEA. Ainda mais quando o mundo dos EqEA galegos é considerado pouco conhecido e sem regulação própria, a qual podia ser impulsionada por um processo de qualidade e pela própria *Rede Galega de equipamentos para a Educación Ambiental* (Meira e Pardellas-Santiago, 2010). Com efeito, na amostra galega foram mais salientadas redes regionais e nacionais de áreas que não são a educativa, em especial as de turismo e de apoio social. O carácter de atividade turística e de desenvolvimento rural demonstra um pendor dos EqEA galegos para estratégias de atuação e sobrevivência através de áreas complementares ao ramo da educação ambiental, mas também revela lacunas a nível de redes da área educativa como foi acima corroborado.

b) Verificou-se um nível muito reduzido de participação de toda a amostra do Eixo Atlântico em planos estratégicos locais/regionais, sendo que a situação de redes pouco ativas, discutida anteriormente, não contribuirão para a tomada de voz colectiva dos EqEA em decisões sobre o território. Estendendo a postura sobre esta questão uma área portuguesa do sul observou-se, no estudo de Alves *et al* (2013b) sobre EqEA do Distrito de Lisboa, uma desvalorização desta vertente de participação dos EqEA no seu território, uma vez que apenas 10% das iniciativas inquiridas aponta a falta de participação na consulta e desenho de planos estratégicos locais como justificação para a dificuldade de uma maior integração de aspetos socioculturais no programa educativo. Não obstante, a necessidade de participação em tais planos surge por parte de vários atores da sociedade. Assim, na ótica de professores do E. *Secundario* (sistema de ensino espanhol) ena qualidade de usuários de EqEA, é desejável que as actividades e metodologias junto do público jovem estejam inseridas dentro de um projeto de Agenda 21 local (Etxaburu, 2006), podendo ser esta uma formado EqEA se integrar nesse processo e na melhoria ambiental local.

c) Em concordância com o nível deficitário de atuação das redes de EqEA, foi detetada uma fraca interligação entre EqEA e com a existência de competição entre EqEA. Foi visível, nas entrevistas, que existe um conhecimento mútuo entre vários EqEA em estudo. No entanto, a dominância da categoria de interligação – referência a outros EqEA - revela pouca interactividade e articulação em prol de uma estratégia comum. Dados do Projeto *Fenix* corroboram esta realidade pois no território galego não se promove o intercâmbio entre as equipas educativas (Serantes, 2010) nem, em consequência, as trocas de experiências de funcionamento dos equipamentos. À semelhança de alguns EqEA entrevistados do Norte de Portugal, o *Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto* (setor da EA) identificou como uma fraqueza a competição das entidades pela atenção das escolas (LIPOR, 2006), em vez de haver uma concertação de esforços e complementaridade. Apesar de a visita a outro EqEA ser o segundo tipo de interligação que mais aparece no território português, as frequências de EqEA são em número reduzido. Este resultado vai de encontro aos resultados do subcapítulo dedicado às equipas educativas, em que apenas um número residual de educadores visita outros EqEA, como meio de formação contínua. Já na Galiza, a formação da equipa em outro equipamento, tem grande relevância. Tendo os curtos de formação um carácter mais aprofundado de interligação entre EqEA do que as visitas, poder-se-á aferir que as interações, no Norte de Portugal, têm um carácter mais informal do que na região galega. O facto de haver, na Galiza, um centro de referência de toda a região com formação especializada em EA e com um longo percurso (CEIDA)

terá influenciado este panorama. Em contraste, na região portuguesa o centro de referência (CRE Porto) tem uma área de abrangência territorial mais pequena e uma estrutura muito mais recente do que na Galiza.

d) A frequência de intercâmbios entre o Norte de Portugal e Galiza também é diminuta, sendo ligeiramente mais comuns as iniciativas com componente educativa. Como limitação a uma maior integração de aspetos socioculturais e impacto social dos EqEA, detetou-se também **a falta de uma estratégia comum de EA entre os lados da fronteira.**

Embora os intercâmbios aconteçam entre entidades que não são EqEA ou da EA, a forte componente educativa demonstra a relevância que alguns EqEA atribuem a interligações com entidades do outro lado da fronteira, para apoio pedagógico mútuo. Existe um maior intercâmbio junto de zonas fronteiriças, provavelmente devido à identidade geográfica (ex. interligações sobre o rio Minho) e à proximidade geográfica e cultural que une povoações da raia. Nesta linha, Lamas (2004: 132) classifica a fronteira ao sul com Portugal como a “não diferença”, fazendo também alusão a referências culturais como o “Pai Miño”, na Galiza, e no lado português (Baixo Minho), à famosa lenda do Lima – “o rio do esquecimento”. Apesar destas alusões culturais, e tal como os poucos intercâmbios de EqEA, o autor reconhece a falta de entrosamento atual que existe entre populações e entidades que têm o rio Minho em comum, dizendo que “talvez o rio do esquecimento não seja o Lima, mas sim o Minho” (Lamas, 2004: 148). O facto da amostra de EqEA em causa se situar, fundamentalmente, em duas faixas latitudinais longe da fronteira (maior incidência na Província da Corunha e no Distrito do Porto) também não favorece, tendencialmente, o intercâmbio entre as iniciativas educativas, seja em casos que já têm diversos aspetos integradores de elementos socioculturais, ou outros EqEA que poderiam beneficiar da partilha de boas práticas. Apenas em dois casos da amostra a distância física das entidades não constituiu um fator impeditivo para a existência de ligações transfronteiriças pontuais entre uma zona galega mais a norte (Corunha) e uma zona portuguesa mais a sul (Porto), motivadas por um tema comum entre ambos os EqEA. Tais intercâmbios revelam a importância atribuída às dinâmicas de troca de experiências, numa lógica de comunidades de aprendizagem trans-região e trans-nacionalidade. Os casos de intercâmbios existentes não são disseminados em formato de rede pelo território transfronteiriço e exteriormente. Também os projetos de melhoria, na Galiza e no Norte de Portugal, não são comunicados e interligados entre os dois territórios, pelo que se detetam lacunas a este nível.

Em suma e na auscultação de estratégias externas preconizada num dos objectivos deste estudo, existem dois eixos antagónicos principais. Como eixo de estratégias promotoras da integração de aspetos socioculturais e impacto social tem-se o nível elevado de parcerias, na amostra, e os projetos de melhoria do entorno associados ao também elevado nível de participação de vários segmentos da população local. Como eixo que dificulta essa integração surgem a fraca dinâmica de redes de cooperação de EqEA e de interligação entre esses mesmos EqEA; o baixo nível de participação dos equipamentos em planos estratégicos locais/regionais, assim como o residual intercâmbio entre o Norte de Portugal e a Galiza. Para tentar dar resposta a outro objectivo da pesquisa (auscultação de impactos sociais), destacam-se os sucessos relacionados com o envolvimento da população e com os projetos implementados de melhoria do entorno, para além do reconhecimento de várias dessas experiências através de prémios e da divulgação em publicações científicas.

4.5.1.4 Influência da Ruralidade, Urbanidade

Tomando o estudo geodemográfico longitudinal do Eixo Atlântico constataram-se variações importantes do panorama litoral para o interior e no vetor meio rural/natural vs. meio urbano.

Numa primeira análise, coincidem os EqEA de zonas litorais com contextos urbanos e EqEA de zonas interiores com contextos rurais. Isto é, exceptuando alguns EqEA que se encontram no seio de comunidades piscatórias tradicionais, com um entorno pouco urbanizado, a maioria dos equipamentos estudados do litoral encontra-se em meios urbanos (maioria dos EqEA do Norte de Portugal). Nas regiões interiores do Eixo Atlântico os EqEA coincidem com áreas rurais (correspondendo a boa parte dos EqEA galegos da amostra). A descrição da mostra vai de encontro com o panorama galego em geral (Serantes, 2011) e ao do resto do território espanhol (Deboni-Silva e Sorrentino, 2003), em que existe uma predominância de equipamentos localizados em zonas rurais e áreas naturais em detrimento das zonas urbanas. Concordando com Deboni-Silva e Sorrentino (2003), este facto dificulta que a maioria da população (que é urbana) tenha ao seu alcance um centro para desenvolver actividades e estreitar vínculos.

Esta conjugação das diferenças geopolíticas transfronteiriças com os tipos de ocupação do território manifestou divergências em termos de modelos de gestão: Em áreas urbanas predominam EqEA públicos (mais no território português), normalmente geridos por autarquias municipais. Em contraste, nas áreas rurais existem mais EqEA privados, de cariz familiar e com alojamento para actividades de média/longa duração (ênfase na amostra galega). Esta dicotomia condiciona, em definitivo, as abordagens e nível de integração de aspetos socioculturais locais, assim como o impacto social da amostra seleccionada nos territórios do Eixo Atlântico, como se verifica no estudo de Serantes (2011) sobre a totalidade do território galego: A autora observou que são escassas as iniciativas públicas com alto impacto (segundo os critérios da duração e incluindo alojamento; metodologias das atividades e da interação com o entorno), estando o alojamento mais presente no setor privado. Deste modo, não é de surpreender que a amostra galega do presente estudo incluísse mais equipamentos com gestão privada, ainda que esse não fosse um dos critérios de seleção.

Outro aspeto diferenciador no vetor interior/rural vs. Litoral/urbano é a motivação para a criação dos EqEA. No litoral, com zonas maioritariamente urbanas, destacam-se mais as motivações de querer apoiar visitas de estudo a áreas naturais. Mais uma vez se identifica a sobreposição de zonas litorais com uma ocupação urbana do território, explicando a reclamação, nos anos 80, de mais espaços naturais acessíveis próximos das cidades. As áreas exteriores dos primeiros EqEA urbanos e a criação de ENP “urbanos” (classificados por pressão de alguns dos próprios EqEA) vieram assim colmatar várias dessas carências.

No equipamento de uma zona urbana que pretendia informar a população de impactes ambientais (ex. de projetos industriais de incineração de resíduos sólidos urbanos (RSU)), a motivação e objetivos coincidia com a perceção sobre um dos principais problemas ambientais/biofísicos em áreas urbanas. Em zonas litorais, mas neste caso pouco urbanizadas (ainda com alguma tradição pesqueira) a motivação de alguns EqEA prendeu-se mais com o fomento da investigação e divulgação científica sobre o meio marinho e fluvial, em cooperação com a comunidade local, enquadrando-se nestes casos as motivações e temáticas com o contexto no qual os respectivos equipamentos estão inseridos. Apesar das motivações “urbanas” de aumentar espaços verdes/naturais e de objectivos relacionados com os RSU, não foram referidas outras

inquietações e motivações próprias da vida urbana. Esta carência vai ao encontro da análise sobre as temáticas mais abordadas em meio urbano, como se discute no item dedicado aos temas.

Nas zonas interiores do Eixo Atlântico e maioritariamente rurais, a motivação mais comum na amostra para a criação de EqEA foi querer fomentar laços culturais com o entorno. Nesta sequência, em ambientes rurais é notória a maior aproximação à população local do que nas áreas urbanas e a preocupação em proporcionar apoios que escasseiam em zonas demograficamente deprimidas. Pretendia-se também nas zonas rurais conciliar hotelaria, EA e vertente cultural, como forma de rentabilizar os recursos naturais e culturais do entorno. As diferenças de motivações urbano vs. rural devem-se, nomeadamente, à visão que os educadores em zonas rurais já tinham aquando da criação dos EqEA sobre a importância de se valorizar as comunidades locais, seu património imaterial e construído. Em vários casos os equipamentos constituem projetos pessoais de responsáveis de EqEA com visões socio-sistémicas do meio, de gestão privada e consequentemente com mais graus de liberdade de atuação em termo do papel dos EqEA na sociedade. O carácter de projeto pessoal em alguns EqEA (meio rural e mais vincado na Galiza) é corroborado pela tendência de auto-emprego dos EqEA (Serantes e Barracosa, 2008) que surgiu no contexto galego nos anos 90 do século passado.

Na mesma linha, verificou-se que os responsáveis de EqEA que percecionam o entorno como sendo uma população de meio rural, pouco participativa e de nível socioeconómico baixo (categoria com mais frequências) são os que, simultaneamente, visualizam o papel de dinamização social que os equipamentos devem ter, nas vertentes de intercâmbio de saberes e valores comunitários e de fator intergeracional e integrador de grupos excluídos. Este cruzamento de dados realça a tendência para uma maior ligação e preocupação com a população envolvente nos equipamentos estudados de meios rurais. Não obstante, nas perspectivas de dinamização social dos EqEA no meio rural, apenas um número residual de entrevistados aponta como sucesso atingido a valorização do contexto rural, podendo-se inferir que os EqEA detetam lacunas e elevadas potencialidades por desenvolver.

Os EqEA de contextos rurais também pretendiam, na sua maioria, aliar os valores de património natural e sociocultural ao turismo rural e de natureza. A vertente de turismo, a motivação de uma EA mais imersa no entorno, mais também a situação geográfica mais isolada dos EqEA, serão alguns dos motivos pelos quais na Galiza (com a maioria da amostra em contextos rurais) existam mais instalações com alojamento comparativamente aos EqEA do Norte de Portugal (a maioria localizados em zonas urbanas e, portanto, de fácil acesso e sem vertente de turismo de natureza/rural). Apesar do alojamento estar mais presente na amostra galega, na globalidade dos EqEA da Galiza existem poucas iniciativas com capacidade residencial: alojamento em 31,14% dos EqEA, em 2009 e estâncias de mais de um dia em 50% dos EqEA (Serantes, 2010), pelo que as actividades têm de ser, na maioria, de curta duração e consequentemente é mais difícil aprofundar as temáticas e ter actividades mais ativas e participativas.

As percepções dos sucessos alcançados ao longo do tempo também variam em termos de corte geográfico longitudinal. A manifestação mais vincada no litoral foi a existência de forte ligação à população, enquanto nas zonas interiores, a satisfação dos usuários em conhecimentos está em primeiro lugar, e só depois aparece a ligação forte à população. Ora, tendo-se constatado que existe uma tendência no meio interior/rural para uma maior ligação à população local, é surpreendente a referência em mais contextos urbanos ao sucesso de forte ligação à população. Há portanto, uma ligeira discrepância entre a intensidade de ligação à população dos EqEA relatada em meios

rurais e a percepção dessa ligação como um sucesso. Esta contradição pode dever-se à existência de equipamentos costeiros que, embora estejam em concelhos urbanos, estão inseridos em pequenas comunidades tradicionais ou ditas “rurais”. Por outro lado, a maior valorização em meios rurais da satisfação em termos de conteúdos e de abordagens contextualizados pode ser consequência de que a forte ligação à comunidade local é um fator intrínseco e já interiorizado nesses meios, não sendo, por isso, tão mencionado.

Quanto às formas de interligação com a população na vertente rural-urbano, nos EqEA da amostra situados em aldeias ou meios naturais, para além de existir um maior nível de participação, ela é mais ativa (ex. elementos da população local como guias locais; cedência de objetos e informação aos EqEA) comparativamente aos EqEA em meios urbanos (mais casos da população como usuários passivos de actividades)

Apesar da maior intensidade na ligação à comunidade local, em meios rurais, também foi neste contexto onde se verificaram mais casos de resistência inicial ou atual à instalação dos equipamentos, estando aqui implicadas razões de vária ordem. Estes resultados estão em consonância com algumas das dificuldades de ordem social que muitos EqEA se deparam em momentos iniciais, nomeadamente a desconfiança pelos núcleos populacionais vizinhos relativamente à moralidade e competência de uns “pseudoprofessores disfarçados de agricultores” (Gutiérrez, 1994: 40).

Para além da associação da resistência a equipamentos no meio rural, verificou-se uma ligação entre a frequência de EqEA com resistências atuais ou iniciais e o sexo da pessoa responsável pelos respectivos equipamentos.

Nos casos em que houve conflito com o entorno, as circunstâncias terão potenciado questões de género: EqEA geridos por mulheres (acumulação de cargos de diretora e educadora num EqEA não público, gerido por uma ONG) e em contextos rurais e de pequena dimensão (meio sociocultural mais tradicionalista).

Na análise deste fenómeno há que ter em conta, em primeiro lugar, que tanto na Galiza como em Portugal, embora as representações sobre aos papéis esperados da mulher e do homem tenham evoluído ao longo dos tempos, especialmente em espaços rurais e onde ainda prevalecem actividades primárias, existe um enraizamento de preconceitos que agudizam as diferenças de género. Na Galiza, por exemplo, apesar da realidade geosocial ter mudado em apenas uma década (desde 1970), a percentagem de galegos que trabalhava no setor primário, incluindo a pesca, tinha passado de 67% para 21%, não se transformaram muitos aspetos do imaginário identitário; isto é, “existe uma Galiza de género, uma Galiza dos homens e uma Galiza das mulheres” (Lamas, 2004: 127).

Em segundo lugar, a maior presença na amostra de mulheres como diretoras/educadoras em meios rurais e EqEA privados vai de encontro ao quadro que Serantes (2011) encontrou na globalidade dos EqEA galegos: há mais mulheres no setor privado e a figura de direcção também é feminina nos EqEA privados, em contraponto com o setor público que é tipicamente masculino. Além disso, tal como nas iniciativas em causa, também no território galego os profissionais que têm função de direcção a par com a de educador trabalham a tempo inteiro (85,18%) e estão em iniciativas com poucos trabalhadores (Serantes, 2011).

Na altura do estudo, verificaram-se contrastes relevantes entre as zonas urbanas e rurais quanto às formas de gestão, face aos constrangimentos externos como o contexto de crise económica. Assim, os EqEA urbanos optam mais por iniciativas como seja o aumento de divulgação do EqEA; a consultoria de projetos nas escolas; por dinamizar projetos escolares de duração de um ou mais anos. Assim, na amostra urbana, trata-se, em geral, de equipamentos públicos e cuja entidade gestora tem capacidade para apostar

na divulgação e para que os educadores se desloquem às escolas, não só dinamizarem os seus projetos como também darem o apoio técnico a projetos dinamizados pelas próprias escolas, como forma de fidelização do público escolar. Em contraste, nos EqEA rurais complementa-se a actividade educativa com outras formas de gestão: a venda de produtos de elaboração própria; têm atuado na gestão do custo da entrada no centro; procedem a candidaturas a financiamento; para além de apostarem na rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno e de agirem mais fortemente na gestão ambiental de edifícios e espaços. Nas zonas rurais e maioritariamente em EqEA privados existe, portanto, um maior esforço em valorizar os recursos existentes (culturais e naturais) mesmo com reduzido investimento; e em aproveitar as possibilidades de financiamento externo a estas áreas socialmente deprimidas.

Para além de se observar, na amostra de EqEA urbanos, uma maior preocupação em manter fiel o público escolar também são estes os equipamentos mais preocupados com a angariação de outro tipo de “públicos-alvo”, não tanto pela conjugação de diferentes atores sociais que podem ajudar o EqEA na resolução de um problema socioambiental local, mas por constituírem nichos de outro tipo de interesse (ex. filhos de colaboradores de empresas, que continuam a ser um público jovem como estão habituados e que podem pagar as atividades). Em contraste, na amostra de EqEA rurais (interior e litorais de pequenas comunidades piscatórias) avista-se mais equipamentos em que o envolvimento de diferentes tipos de usuários e atores é uma consequência do papel dos EqEA como dinamizadores locais, seja em actividades puramente educativas, seja em projetos de melhoria do entorno de cariz social ou ambiental, contribuindo para isso o facto de haver nestes contextos mais casos de motivação inicial – EqEA como um projeto pessoal.

4.5.1.5 Influência da inserção de EqEA em espaços naturais protegidos

Outro fator de gestão do território que apresenta diferenças de abordagens é a inclusão ou não de EqEA em espaços naturais protegidos (ENP).

Embora, em ambas as regiões predominem iniciativas que estão fora de espaços naturais protegidos (ENP), na amostra galega existe um maior equilíbrio entre os diferentes tipos de entorno dos EqEA (metade de EqEA em ENP e metade fora) relativamente ao lado português, e embora a maioria da amostra galega estar em áreas rurais/naturais. Este facto foi tomado em atenção, quer em termos de ligação com o projeto educativo, quer em termos de políticas e estratégias, que serão diferentes dependendo se se trata ou não de entidades que gerem simultaneamente estruturas como parques naturais e equipamentos para a educação ambiental.

Em consonância com a amostra galega, a maioria dos EqEA da Galiza estão localizados em ENP e com interesse comunitário: em zonas rurais, 34%; em espaços naturais, 34%; na envolvente de espaços protegidos, 10%; e cidades/vilas, 34% (Serantes, 2008). Ainda de acordo com Serantes (2010), este facto deveria ser decisivo para converter estes equipamentos em aliados nos planos de conservação (divulgação, estratégias de gestão e promoção da participação).

A realidade portuguesa de mais EqEA fora de ENP justifica-se na amostra. A grande maioria dos equipamentos se encontram em meios urbanos e, portanto, longe de áreas naturalizadas ou com valores naturais que justifiquem a classificação de proteção.

Tanto no Norte de Portugal como na Galiza, a motivação mais comum para a criação dos equipamentos foi a necessidade de dar resposta e apoiar visitas de estudo a áreas naturais, sendo os EqEA em zonas protegidas os recursos ideais para pedidos de escolas urbanas.

Na maior parte dos objetivos não se encontram elevadas discrepâncias entre EqEA da amostra situados em áreas protegidas e fora delas, tendo em conta o número total de iniciativas em cada meio.

Destaca-se apenas a dominância ligeira de objetivos de valorização da cultura local dentro dos ENP (com ênfase em áreas de Reserva da Biosfera). Este resultado indicia que, na amostra, a gestão de espaços protegidos e dos projetos educativos associados contemplam valores socioculturais associados a zonas rurais e naturais classificadas e não apenas a promoção de valores biofísicos. No entanto, para além de não se ter identificado uma elevada referência de aspetos socioculturais comparativamente a áreas não classificadas, o facto de se valorizar a cultura local não implica necessariamente abordagens sociocríticas sobre a realidade dentro de áreas protegidas.

Em linha com a amostra galega e acerca dos temas, conteúdos e actividades em ENP, apesar dos equipamentos serem um elemento-chave, os programas que oferecem são insuficientes, não existindo assim uma valorização da funcionalidade efectiva dos EqEA na Galiza (Meira, 1999), tendo na globalidade do território Espanhol objetivos recreativo-turísticos, acima de tudo (Cid, 2006).

Especificamente sobre os equipamentos de todo o território português associados a parques naturais, uma das especialistas considera que as atribuladas estratégias de gestão dos mesmos, incluindo o desmantelamento das direcções dos ENP, acabou por retirar liderança e por enfraquecer a própria ideia de parques e das estruturas associadas, como os EqEA, que se estavam a construir e a consolidar.

Há uma desvalorização de actividades voltadas para população residente dentro dos ENP ou implicada nos usos tradicionais do mesmo, ainda mais quando a maior parte das paisagens galegas não podem ser classificadas de verdadeiramente “naturais” pois são fruto de uma intensa convivência das populações humanas com o seu entorno (Meira, 1999). Seguindo o mesmo autor, essa constatação deve ser precisamente o ponto de partida para as ações de EA, incluindo as interações de conflituosidade entre as comunidades, elemento este que tem continuamente falhado.

À semelhança do que foi observado no presente estudo, nos ENP espanhóis e respectivos equipamentos são raras as formações específicas que permita à população obter a capacidade para serem críticas e participar na gestão sustentável do território, assim como na aprendizagem do diálogo, consenso e da tomada de decisões (Cid, 2006), limitando-se as actividades a aspetos simplistas da realidade ambiental e sem responderem a um programa-chave. E quando se tem em conta a população, os programas de conservação espanhóis visam fundamentalmente compensações económicas face a danos a cultivos, gado, etc.; para incentivar as modificações nas práticas agrícolas, ou então são programas de EA semelhantes ao dirigido ao resto dos usuários (Cid, 2006). A EA também poderia potenciar, em termos socio-económicos, as zonas afectadas negativamente pela limitação dos usos tradicionais resultante da classificação do espaço natural (Meira, 1999).

Comparando a intensidade da interação da população em áreas com e sem classificação de proteção é reduzido o nível de participação em ENP e não existem grandes disparidades entre ambas as tipologias na amostra, sendo ligeiramente superior a participação em áreas não classificadas.

Este dado parece indicar que o estatuto de proteção de determinadas áreas não constitui um fator condicionante para uma maior integração de aspetos sociais e para um alto impacto social. Assim, a realidade é contrária ao que se poderia esperar, em que deveria haver um vínculo maior ao território, com a EA como um instrumento para uma

gestão participativa e com os EqEA como um contributo decisivo nessa gestão (Serantes, 2004). De uma forma geral, estes resultados confluem para a percepção de que em todo o território existe uma referência participativa diminuta a nível social e, consequentemente, também a nível da EA e especificamente de espaços protegidos.

Por seu turno, um dos especialistas considera que em Espanha os equipamentos mais vinculados ao seu entorno e comunidade são aqueles localizados em espaços naturais protegidos, via programas como a Rede Natura 2000, por exemplo, que se viram obrigados a atender ao meio envolvente próximo com projetos concretos coordenados em redes. Assim, os EqEA localizados em áreas de Rede Natura 2000 poderão ter uma vantagem em termos de uma estratégia de gestão participativa através, como Roger (1999) defende, da integração efectiva da EA na administração dos ENP.

No entanto, se se tiver em conta que quase metade da amostra do Eixo Atlântico está localizada em áreas classificadas não só de Rede Natura 2000 como Reserva da Biosfera e outras, então a menor taxa na amostra de parceria e de intercâmbio de projetos entre EqEA em espaços protegidos, é reveladora de lacunas na gestão destes espaços e dos EqEA relativamente a equipamentos fora de áreas classificadas.

Face ao número de espaços Rede Natura 2000, Serantes (2004) considerava insuficiente o número de equipamentos para a divulgação do património natural na Galiza tornando-se necessário, já na altura, um diagnóstico de necessidades. Ao analisar os equipamentos em espaços naturais galegos, Serantes (2004) apontava uma distribuição dos EqEA não planificada, respondendo a oportunidades de reabilitação de edifícios, à posse de quintas por parte da Administração/autarquias ou de particulares; ao desenvolvimento de programas europeus com grandes investimentos locais “resultando em iniciativas anedóticas” (Serantes, 2004: 109).

À semelhança do presente estudo e na sequência do resultado de um menor grau de participação da população dentro de ENP, os EqEA de todo o território galego com menos impacto social estão localizados precisamente dentro de ENP, ainda que não estejam vinculados à sua gestão (Serantes, 2011).

A realidade da amostra vai de encontro ao panorama geral da situação da EA em ENP do território espanhol reflectido por Cid (2006). Este autor relata que a maioria dos ENP e respectivos centros de visitantes atende, para além do público escolar (e por vezes apenas oriundo de fora dos núcleos rurais mais próximos), fundamentalmente a usuários de fins-de-semana. A população local continua a ser a última a ser chamada e a ser destinatária de programas. Segundo Cid (2006) e outros especialistas entrevistados este é um fator que faz com que continuem a ser frequentes os conflitos perante a criação, planificação e gestão do território.

Também no âmbito espanhol foi realizada uma análise DAFO a vários projetos de conservação de fauna com actividade divulgativa-educativa, mostrando também que existe uma utilização insuficiente e esporádica dos instrumentos sociais, com consequente impacto limitado dessas actividades sobre a população (Pitlik, 2004). O mesmo autor atribui este défice a três fatores:

- 1) o carácter demasiado escolar das actividades educativas e esforços insuficientes junto de grupos pouco habituais;
- 2) a inexistência de mecanismos favoráveis à participação social na conservação da fauna e a carência de marcos de discussão e de solução de conflitos;
- 3) e a existência de informação unidireccional e de difícil acesso por parte da população.

Por seu turno, Cid (2006) refere um dos motivos que poderão explicar a dificuldade de visualizar o papel dos EqEA como instrumento para uma gestão participativa e a visualização dos ENP como “cenários sociais”. O autor percebe que

em espaços protegidos de Espanha os EqEA têm, institucionalmente, um nicho muito determinado pois, frequentemente, o próprio espaço tem uma equipa de gestão que difere da equipa educativa, sendo difícil que esses equipamentos conciliem conceções de gestão do próprio espaço para gerir o público de esse espaço.

Nos ENP espanhóis houve, desde os anos 80, um grande crescimento de centros de visitantes, incluindo centros de interpretação do património, como ferramentas para evitar danos que uma elevada pressão ou carga de visitantes pudera causar (Muñoz-Santos, 2007, 2008). No entanto, esta explosão de centros foi caracterizada pela falta de planificação, sendo a origem muitos dos problemas atuais.

Na situação geral das áreas protegidas em Portugal (de gestão pública), uma das especialistas entrevistadas também afirma que as experiências de gestão de espaços como os parques naturais têm estado de costas voltadas para a população devido a erros desde a sua criação. A mesma especialista considera que as iniciativas de educação ambiental tiveram repercussões insignificantes no terreno. Ora, este facto vai de encontro aos resultados do Norte de Portugal deste estudo, os quais não traduzem uma maior interação da população com os EqEA em espaços protegidos. Não obstante, esta especialista acrescenta que os próprios parques naturais e centros associados têm potencial para se constituírem em unidades territoriais ambientais e para dinamizar cada região. Aliás, vários sectores da política ambiental portuguesa, como a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável* (ENDS), previam áreas de intervenção com planos de desenvolvimento, incluindo actividades de EA, para promover a melhoria do uso público dos espaços naturais protegidos e a sustentabilidade dos respectivos ecossistemas (Ramos-Pinto, 2007), incluindo a gestão da capacidade de carga dos espaços.

Independentemente dos modelos de gestão de ENP em causa, um exemplo revelador da desvalorização da EA é o maior investimento humano e económico na vigilância e controlo nos ENP do que em tarefas educativo-ambientais, excepcionando investimentos pontuais em equipamentos interpretativos (Meira, 1999).

Sobre a capacidade de carga dos espaços associados aos EqEA, apenas um número residual de casos da amostra referiu a capacidade ultrapassada (neste caso, na área natural inserida no perímetro do próprio EqEA), sendo uma questão que colide com os interesses da entidade gestora respectiva (pública, Administração Central) relacionados com o desejo de afluência crescente de público. Não houve referências, nas entrevistas, à situação de EqEA inseridos dentro de ENP (e portanto excluindo os EqEA que têm uma área natural de maior ou menor dimensão, dentro do seu perímetro). A ausência de referências é de realçar, não só pelo potencial impacto no património natural como também pelo impacto social da sobre-afluência de visitantes.

No território galego e acerca da sobre-afluência de público em contextos não só naturais, Lamas (2004) alerta para os impactos sociais negativos e o perigo de que casos como o de Allariz (entorno de um conjunto de EqEA do presente estudo) e outros entornos rurais se tornem “parques de entretenimento”.

Assim, as ações de EA poderiam ser complementadas com serviços turísticos (turismo familiar, naturalista-ambientalista e cultural). Para que as propostas turísticas não vão contra os objetivos de conservação do espaço natural, Meira (1999) sugere que os crescentes EqEA privados com estes serviços sejam avaliados por instituições públicas.

Relativamente à análise da capacidade de carga na globalidade dos EqEA da Galiza, quer no presente estudo, quer no estudo de Serantes (2011), nenhum dos casos informou se avaliava este aspeto nem o impacto das atividades oferecidas, recorrendo-se

ao senso comum para decidir o traçado de percursos ou dos locais mais adequados para as actividades. Em termos de capacidade de carga de impactos dos usuários sobre o meio os EqEA, devido ao seu carácter físico estável, os EqEA podem medir a influência dos usuários sobre o património, reconduzir as ofertas de maneira adequada e desenvolver programas de investigação e avaliação neste âmbito (Serantes, 2004).

4.5.2 Influência da estrutura do projeto educativo

Neste item pretende-se sugerir respostas a dois objetivos da pesquisa. Segundo um dos objetivos auscultou-se os aspetos do projeto educativo que têm favorecido processos de ensino-aprendizagem que considerem as dimensões biofísica e sociocultural da realidade local. Tais aspetos abrangem, essencialmente, os tipos de objetivos do projeto educativo; actividades ou metodologias; temáticas abordadas e a avaliação das actividades. Para acorrer a outro objectivo da pesquisa são aqui debatidas as perspectivas de EA dos entrevistados que suportam as opções dentro do projeto educativo, assim como as representações que constroem sobre a importância e necessidade de uma visão integradora das questões socioambientais atuais.

4.5.2.1 Articulação dos objetivos, actividades e das perspectivas de EA

Relativamente ao vetor objetivos do projeto educativo, verificou-se nas entrevistas do total da amostra que sobressaem as iniciativas desenvolvidas que visam a vertente sociocultural relativamente a objetivos exclusivamente educativos, objetivos de investigação e de gestão e conservação de recursos.

Na amostra galega os dois objetivos mais valorizados são de natureza sociocultural - desenvolvimento local e a valorização da cultura local. Este facto deveu-se, entre outros fatores, que a maioria do contexto dos EqEA galegos é rural, como se confirmou na análise da variável “ocupação do território”.

Estes resultados não são linearmente concordantes com o resto da Galiza (Serantes, 2011): A maior vertente dos EqEA galegos é educativa (57% de EqEA), seguindo-se a conservacionista (30%). A tendência, na análise entre 2004 e 2009, é a de redução da dinamização da população para o desenvolvimento local (de 26% para 6%) e o aumento de iniciativas com vinco de ócio ativo e turismo (conhecimento de espaços como forma de valorização dos recursos naturais e culturais do entorno).

Ainda em termos de objetivos e conteúdos, Serantes (2011) enquadra a generalidade dos EqEA na primeira das etapas de EA (educar sobre o meio/ para conservar) ou quanto muito na segunda (educar no meio/para sensibilizar). Os equipamentos estão, na sua ótica, longe da terceira etapa (educar para o meio/para intervir) pela falta de referências à sustentabilidade, à participação e à coresponsabilidade; e ainda mais longe da quarta etapa (educar com o meio/para mudar), visão mais comprometida face aos problemas ambientais (Serantes, 2011), sendo outro aspeto revelador das diferenças para a amostra galega.

Voltando a atenção para o Norte de Portugal, um dos objectivos mais valorizados (mais de metade dos EqEA) também é de carácter sociocultural: o de inclusão social, sendo que este dado também coincide com a localização urbana dos centros. Tal resultado revela perspectivas de EA com uma forte matriz de acção em comunidades minoritárias. No estudo de projetos não escolares (de equipamentos e parques temáticos, geridos por autarquias e os museus, universidades e fundações) sobre a região Norte (NUTS III), o objectivo de agir na comunidade é preconizado por mais de metade das iniciativas, em contraste com o menor peso a nível nacional, o 20,9% (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010). Daqui se retira que a amostra da presente pesquisa mais vai ao

encontro da situação nortenha, em termos de integração sociocultural, do que ao panorama nacional, salvaguardando no entanto que comparação não é exclusivamente entre EqEA.

Não obstante a valorização de objetivos socioculturais, os objetivos educativos, (divulgação de informação e de sensibilização) têm também grande peso. A amostra do NP e de zonas urbanas está, em grande parte, em concordância com a situação da região Norte (NUTS III), em que o objectivo de informar/sensibilizar se encontra na quase totalidade das organizações (88%), junto com a mudança de atitudes e comportamentos (49,4%) e a promoção de competências (30%) (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010). Sobre outra zona urbana (Distrito de Lisboa), Alves *et al* (2013b) mostra-se que a totalidade dos EqEA inquiridos tem, como objectivo, sensibilizar, consciencializar e divulgar, mas apenas 36,8% tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local.

Fazendo alusão a um estudo de EqEA a nível nacional, Barracosa (2004) associava diferentes concepções de EA aos EqEA, segundo os objetivos e metodologias usadas: a) concepção atitudinal/comportamental (46%); b) concepção da didáctica (27,6%); c) concepção sociocrítica (apenas 13,8%); d) concepção naturalista/conservacionista (12,6%).

Relativamente à concepção atitudinal/comportamental, os dados da amostra concordam, em parte, com este estudo, uma vez que o objectivo de sensibilização cívica e especificamente de saúde tem grande peso na amostra. Este último dado da amostra denota a preocupação em promover a vertente de informação/sensibilização e mudança de comportamentos em prol de uma cidadania urbana ativa, e da qualidade de vida, incluindo hábitos de saúde. A nível nacional, no estudo de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) um dos sucessos de aquisição e consolidação de conhecimentos, são os saberes sobre saúde pública mas numa percentagem residual (5,5%), comparando com a importância deste aspeto na amostra do Norte de Portugal.

A concepção sociocrítica está mais presente na amostra do que na globalidade do território português, considerando a vertente de inclusão social (mais de metade de EqEA) e o objetivo de valorização da cultura local.

O objectivo educativo de investigação científica, que também abrange a divulgação e sensibilização junto dos cidadãos em geral tem um peso importante na amostra do NP, e zona costeira incluída, à semelhança dos objetivos didáticos de Barracosa (2004). Este fenómeno dá-se por um conjunto de circunstâncias já apresentadas, como seja a gestão em parceria com universidades; pela motivação inicial de divulgação de estudos para conservação de recursos naturais locais e pela estreita relação com a sua comunidade (ex. contacto com pescadores artesanais) e com entidades locais.

Assim, os EqEA do Eixo Atlântico que de alguma forma integram aspetos socioculturais traçam mais objetivos explícitos nesse sentido do que os EqEA da restante euroregião.

A nível de atividades ou metodologias adotadas, existem semelhanças de discurso entre as duas regiões, com destaque para as visitas temáticas e os jogos pedagógicos e tradicionais.

De acordo com Serantes (2010, 2011), tem aumentado o número de atividades menos participativas e possibilitarem a interação ou relações interpessoais, sendo que a maioria das iniciativas faz uso de uma metodologia mais reflexiva (observação e investigação) do que proativa (melhoria e ação direta). Isto é, a metodologia utilizada em 42,3% dos EqEA consiste em oficinas de vinco naturalista e em visitas a exposições e percursos temáticos (40%) (Serantes, 2011), tendo também na amostra um peso importante. Em sintonia com a amostra existe ainda um elevado nível de atividades passivas, no

cômputo geral das iniciativas galegas enquanto que os debates têm um peso residual (idem, 2011).

As oficinas e cursos, incluindo a formação para grupos genéricos e profissionais, são proporcionalmente mais realizados na região galega do que na portuguesa. Também sobressaem na Galiza as saídas de campo, como metodologia ativa, pelo que nesta região parece recorrer-se mais ao entorno natural e cultural do EqEA como recursos a explorar.

As atividades artísticas e os campos de Verão e estâncias de fim-de-semana são valorizados por cerca de metade dos EqEA em cada território. A amostra também difere do resto do território galego neste aspeto pois em 75% dos EqEA globais não existem atividades mais lúdicas, reforçando assim a noção de que se valorizam mais os conteúdos do que os métodos, atitudes e hábitos (Serantes, 2011). Na província da Corunha, para que as experiências não sejam apenas visitas (menor impacto social), Serantes e Candedo (2004) aconselhavam que se investisse em infraestruturas com capacidade de alojamento e consequentemente em programas de vários dias de duração.

Na região portuguesa também se valorizam as atividades de bem-estar e desporto; demonstrando aqui uma preocupação com a promoção da saúde através de experiências em meios naturalizados, em sintonia com a relevância do objetivo de sensibilização para a saúde. Os concursos e celebração de datas ambientais (atividades pontuais com adesão massiva de alunos e com menor potencial de induzir mudança efectiva de comportamentos) só aparece na amostra portuguesa. Também são mais incidentes no Norte de Portugal (NP) as exposições itinerantes (indutoras de interligação entre instituições mas com uma atividade passiva) e as atividades de laboratório, (atividade de foro naturalista e mais no NP por haver aqui EqEA com mostra de espécimes e com a vertente de monitorização e investigação, como se comentou no item dos objetivos).

Sobre a situação portuguesa em geral, Barracosa (2008) também apontava a prevalência de metodologias em EqEA de “percursos interpretativos” e “observação em meio natural” (mais passivas), seguindo-se as “oficinas e as visitas aos EqEA”, todas atividades de carácter naturalistas/conservacionistas e, na maior parte passivas. Há uma frequência baixa para actividades de parceria/acessória; programas de férias (Barracosa, 2008), o que não corrobora a situação da amostra portuguesa. No entanto a frequência diminuta de debates (Barracosa, 2008) está em concordância com o presente estudo. Os dados do inquérito de Alves *et al* (2013b) sobre os EqEA do Distrito de Lisboa também mostram que maioria das actividades são mais passivas – 90% dos EqEA têm visitas a exposições. Em 85% das iniciativas fazem oficinas (atividade mais ativa).

A combinação de determinados elementos do projeto educativo na amostra global do Eixo Atlântico ajudou a enquadrar as condições que parecem favorecer a integração de aspetos socioculturais e o aumento do impacto social, ou seja:

a) Os EqEA com objectivos socioculturais de valorização da cultura local e de desenvolvimento local são, tendencialmente, os mesmos que recorrem a um leque diversificado de metodologias para concretizar esses objectivos, incluindo as mais ativas (ex. oficinas). Adivinha-se a associação entre abordagens pedagógicas transversais e as experiências que mais promovem do sentido de pertença de lugar através de uma “pedagogia crítica de lugar” sugerida por Gruenewald (2003). É também de destacar a relação entre a importância da adaptação metodológica aos usuários e os EqEA que têm o objetivo de inclusão social, mostrando a preocupação em

“personalizar” as actividades ao flexibiliza-las no desenho do projeto e em cada sessão. As ferramentas artísticas e os jogos pedagógicos e tradicionais são mais usados pelos equipamentos que também visam o desenvolvimento local podendo-se inferir que as abordagens lúdicas e de cariz criativa estimulam o desenvolvimento de competências práticas e de reflexão crítica sobre a realidade local. Este fenómeno dá-se sobretudo em atividades relacionadas com a cultura tradicional em lugares em processo de abandono como as zonas rurais.

b)As iniciativas de maior permanência, como as estâncias de férias e fins-de-semana têm lugar em EqEA que valorizam a cultura local, mas aparecem especialmente associadas a EqEA que visam a inclusão social. Isto demonstra que as atividades de longa duração de EA, à semelhança das metodologias ativas e adaptadas favorecem a reunião de grupos com diferentes origens, tipos de exclusão e diversos níveis socioeconómicos, o que potencia o impacto social do EqEA

c)Acontecendo as actividades de vários dias, na sua maioria, em equipamentos com alojamento, são esses equipamentos que apontam não só o sucesso associado à frequência dos mesmos grupos, como principalmente a forte ligação à população local.

Ora, a combinação de objetivos socioculturais locais, na amostra do Eixo Atlântico, com metodologias ativas e contextualizadas alínea a); com actividades de média/longa duração alínea b) e com a valorização da integração da comunidade local alínea c e formas de interação com a população, indicia existir um médio/elevado nível de impacto social nos EqEA em estudo, de acordo com os critérios propostos por Serantes (2007).

Pelo critério de duração das ações, quase não existem iniciativas de alto impacto social em Portugal (e no Norte inclusive), por isso todos os EqEA apresentam actividades que se resumem a meio-dia (manhã ou tarde) (Serantes e Barracosa, 2008). No Distrito de Lisboa, mais de 50% das actividades também são de meio dia e apenas 5% são o dia inteiro (Alves *et al*, 2013b), não contemplando, portanto iniciativas com alojamento. Se tivermos em conta este panorama em Portugal, e no Norte em particular, só teremos EqEA de médio/baixo impacto social (Serantes e Barracosa, 2008). Na Galiza é parecido o número de iniciativas de alto/médio-baixo impacto social, o que indica um alto potencial para aumentar as ofertas de maior vinco social (Serantes e Barracosa, 2008).

Os benefícios, nos EqEA da amostra, das metodologias inovadoras e associadas a alojamento estão em consonância com as considerações de Serantes (2007): As estâncias prolongadas somam o valor da convivência a um espaço com identidade própria de abordagem a problemas locais. A existência de EqEA com capacidade de alojamento é uma diferença constatada entre os dois territórios globais do Eixo Atlântico, assim como uma oportunidade de desenvolvimento ou uma nova linha de acção (Serantes e Barracosa, 2008).

Não obstante a importância do alojamento para actividades de média/longa duração, observou-se a existência de estâncias de férias (em regime diurno, com duração semanal ou quinzenal) e estâncias de fim-de-semana em instalações sem alojamento, mostrando igualmente a existência de condições para um maior impacto social. Curiosamente, neste tipo de EqEA, geralmente com edifícios novos e fundamentalmente no Norte de Portugal, foi sublinhado o sucesso de se ter conseguido a implementação e renovação de infraestruturas, do que sucessos relacionados com os usuários, as equipas ou com a população. A valorização de instalações novas para EA

vai um pouco de encontro à situação portuguesa, em geral. Isto é, dados de Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) sobre projetos não escolares destacam precisamente, como um dos sucessos a nível de produtos e resultados a recuperação e criação de espaços e equipamentos, ainda que em percentagem reduzida (4,9%).

Finalmente, também se verificou uma ligação entre os EqEA que têm objetivos de inclusão social e desenvolvimento local e os responsáveis que no seu discurso fizeram referência a estratégias de EA. Ou seja, embora em número reduzido de entrevistados, foram enunciados documentos, demonstrando a importância de tais estratégias na promoção do bem-estar das comunidades locais e não apenas da promoção do meio natural/biofísico.

4.5.2.2 Influência das temáticas

Entre os EqEA portugueses e Galegos não existem discrepâncias elevadas em relação aos temas mais referidos nas entrevistas: biodiversidade, memórias e ameaças; agricultura, pecuária e permacultura; património imaterial, atividades e produtos tradicionais. Numa primeira análise, estes resultados podem indicar várias tendências. Uma delas seria a existência de uma perceção comum de serem estas as áreas mais prementes de trabalhar dentro do Eixo Atlântico. Outra explicação é existir um pendor para temas da “natureza”, determinada por uma “herança” comum de décadas de EA conservacionista e de atividades ligadas à cultura rural tradicional e contemporânea, como uma “moda” atual, sem que haja necessariamente uma reflexão crítica aprofundada sobre o assunto.

Sobre a utilização das hortas como recurso educativo, os equipamentos urbanos de EA da Comunidade de Madrid fazem uma avaliação muito positiva, sendo um elemento que origina grupos de trabalho estáveis. Estes EqEA contam com este tema e atividade como estratégia para atrair gente e fomentar o vínculo dos cidadãos com a comunidade (Aceituno, 2010). A prática agrícola em espaços urbanos tem cada vez mais adeptos por constituir também uma forma agradável de interagir com a natureza (sem sair da cidade) e uma forma das pessoas se (re)ligarem a práticas antigas, conforme Shava *et al* (2010) demonstram na observação de horteiões de Nova York, oriundos de uma cultura rural e de um contexto cultural de outro continente (África – Zimbabué).

Não obstante os benefícios pedagógicos, socioculturais e lúdicos desta prática, e voltando ao Eixo Atlântico, não foi detetado na amostra se as hortas urbanas surgem também associadas ao fomento da reflexão sobre questões tangenciais a essa prática. Tais questões incluem os hábitos alimentares e relação com a insustentabilidade da agricultura intensiva vs. sustentabilidade da agricultura biológica. Isto é, as hortas permitem a visualização do ciclo completo de alimentos (o “fechar” do ciclo da matéria orgânica), tal como foi observado em projetos escolares de hortas e compostagem doméstica do Norte de Portugal (Carvalho e Lima, 2010), por oposição ao sistema de abastecimento e consumo convencional das cidades em que há um largo distanciamento entre o produtor e o consumidor.

Vários estudos dizem, efetivamente, que as iniciativas em EqEA de Portugal e Galiza são focadas essencialmente em tópicos reducionistas, vinculados ao meio natural (Barracosa, 2008; Llamas, 2008; Meira e Pinto, 2008; Meira e Pardellas-Santiago, 2010; Serantes, 2008), em detrimento de metodologias integradoras das dimensões natural/biofísica e sociocultural local. Como principal diferença transfronteiriça sobre os temas abordados salienta-se o património construído e a construção sustentável, que foi maioritariamente referido por EqEA galegos como uma área mais de cariz sociocultural.

Outros temas como a gestão ambiental e o turismo, artes, história, cultura pesqueira e o próprio debate de práticas de EA ocupam uma minoria de equipamentos em ambas as regiões.

Como foi já comentado, no território galego evidencia-se o caráter naturalista da maior parte das iniciativas ainda que tenha diminuído de importância com os anos, relativamente aos relacionados com a divulgação do património cultural e etnográfico e ao caráter sociocrítico (Serantes, 2011). Isto considerando que a metade dos EqEA têm conteúdos relacionados com o património natural e outros com o mundo agroflorestal e outras atividades económicas (ex. apicultura; pesca; resíduos; produção energética) (Serantes, 2011).

A tendência da amostra e de todos os EqEA galegos vai de encontro ao território espanhol, em geral, uma vez que já dados de 2003 indicavam que os conteúdos trabalhados se relacionavam maioritariamente com temas de natureza (biofísicos) e em menor frequência temas atuais de EA como a energia. Esta tendência contrasta, por exemplo, com a situação do Brasil e da América Latina, em geral, em que apesar de estar também presente o vinco naturalista, há maior abertura a outros temas. Segundo Deboni-Silva e Sorrentino (2003), tal se deve, por um lado, ao facto de os EqEA brasileiros serem mais recentes do que os espanhóis e, portanto, estão apoiados em referências e correntes de EA mais atuais; e por outro, a contextos distintos tendo a EA na América Latina um maior perfil social e político.

No território português, em geral, os projetos de organizações não escolares centram-se na sua maioria no tema dos resíduos; na conservação da biodiversidade e sobre a água. Em menor escala encontram-se os temas da energia, o ambiente urbano, a floresta, as zonas costeiras e a agricultura. Os temas de cariz mais sociocultural estão em franca minoria, como seja a cidadania e a participação; património histórico-cultural; saúde e qualidade de vida (alimentação, desporto) (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010), sendo mais destacados na presente investigação. No mesmo inquérito, os sucessos percebidos a nível da aquisição e consolidação de conhecimentos, incluem uma fatia considerável de saberes sobre a conservação, em contraste com outros conhecimentos de foro sociocultural e de ligação com o entorno, como o património local e vida da comunidade. O inquérito de Schmidt *et al* (2011) em escolas e organizações não escolares em Portugal foi conduzido numa fase aguda de crise ambiental, com elevado número de incêndios e seca no país. No entanto, apenas uma minoria dos projetos analisados estava focado nestes tópicos críticos (Schmidt *et al*, 2011), revelando uma ausência de contextualização de temas.

Na relação rural/interior e urbano/litoral, há diferenças que merecem destaque quanto aos temas pedagógicos. No território rural, os temas da agricultura e afins, atividades e produtos tradicionais, património imaterial têm maior destaque, seguindo-se a floresta, a apicultura e os usos atuais e tradicionais da água, mostrando estes dados um realce dado à cultura local e a temas contextualizados naquele meio.

As consequências do despovoamento rural, especialmente no interior; a perda de material genético de espécies domésticas autóctones, de variáveis cultiváveis e as práticas sustentáveis estão ausentes na maior parte dos EqEA galegos, enquanto a perda dos usos e ofícios tradicionais é mais abordada, mesmo ignorando as causas que levam ao abandono dessas práticas (Serantes, 2011). Entre 2004 e 2009 verificou-se um crescente interesse em abordar aspetos etnográficos e de artesanato nos EqEA. Com efeito, temas culturais (popular) e etnográficos têm pouca importância como tema

principal mas aparecem em quase todos os equipamentos em termos secundários e mais de uma forma caricaturada do que como proposta interdisciplinar (Serantes, 2011).

Nos contextos urbanos da amostra e na maioria dos meios costeiros sobressai a temática da biodiversidade, memórias e ameaças, o que não traduz a prioridade de questões socioambientais nestes meios.

O estudo de Reis (2004) pode dar uma primeira achega na compreensão das diferenças de valorização dos tipos de recursos a conservar entre os meios rurais e urbanos: O património histórico-cultural (ex. lugar pré-histórico) e ambiental (ex. lugares de ninhos de aves em extinção) tem a preferência de pessoas do meio urbano e suburbano e que se identificam geo-culturalmente com a Europa e o mundo (e mais escolarizados); enquanto os lugares de memória recente (ex. velha fábrica de destilação) tem mais público de origem rural, e com pessoas que se identificam com a localidade ou região onde vivem (e tendencialmente escolaridade baixa e média).

A seguir a temas de conservação do património natural, na amostra de meios urbanos segue-se o consumo, resíduos e alimentação; usos atuais e tradicionais da água; pesca, ordenamento costeiro e tradições; biodiversidade marinha; a mobilidade; ruído e ar. Estes resultados caminham de encontro às preocupações das cidades e zonas costeiras. Temas como a energia (consumo e fontes alternativas) têm igual importância (segundo plano) em meios rurais como urbanos, quando esta é uma questão mais premente nas cidades. O clima, onde se incluem as Alterações Climáticas como uma das problemáticas atuais, especialmente nas zonas costeiras, aparece apenas de forma residual.

Os dados de Carvalho *et al* (2011) sobre EqEA litorais do Eixo Atlântico mostram que, apesar de a maioria dos temas estar contextualizada com a situação geográfica (de zonas costeiras), continuam a predominar temas costeiros biofísicos (poluição dos recursos hídricos; biodiversidade marinha; biodiversidade de rios e ribeiras), em detrimento de outros temas socioambientais e especificamente de problemáticas das cidades (dominantes no litoral). Com efeito, à exceção do tema costeiro - cultura pesqueira – tradições e artesanato com grande relevância, não são comumente abordadas preocupações como a erosão costeira.

De modo semelhante, problemas de ocupação do território como o processo de urbanização (ex. insustentabilidade das cidades difusas), sobretudo no litoral, não são diretamente analisados por nenhum EqEA na Galiza (Serantes, 2011). Além disso, apesar de 35% da costa peninsular ser galega e viver nela 60% da sua população, poucos são os EqEA que abraçam como tema principal o impacto humano sobre as zonas costeiras, incluindo medidas de proteção da costa. Temas como a segurança alimentar, a saúde, a qualidade urbana ou o turismo eram, em 2004, assuntos ignorados ou secundarizados (Serantes, 2011).

Os dados da amostra concordam, em grande parte, com Serantes e Barracosa (2008) de que os assuntos dos EqEA do Eixo Atlântico não coincidem com a localização dos EqEA (ex. centros de EA em cidades, mas sem vocação específica para assuntos urbanos). Em ambos os territórios do Eixo Atlântico existem equipamentos no meio urbano e rural, especializados em temáticas naturalísticas, e centros no meio natural que abordam temas da cultura rural (Serantes e Barracosa, 2008). E relega-se para segundo plano questões típicas das cidades, tal como na amostra deste estudo, como a produção energética, que aparece em EqEA situados no meio natural (Serantes, 2011).

Do mesmo modo, Serantes (2011) constatou na Galiza que existe um certo desfazamento na relação entre os temas abordados (património natural; património construído; etnográfico/artesanal; agropecuário/florestal e atividades económicas), os problemas ambientais mais relevantes e a localização ou as caraterísticas biogeográficas e socioeconómicas galegas (meio natural, rural ou urbano).

De igual modo, em EqEA centrados em questões urbanas (casos da Comunidade de Madrid), existe uma carência de temas globais (ex. externalização de custos; empresas multinacionais; publicidade; exportações e importações de petro-alimentos; pobreza e migrações; o papel dos movimentos sociais ou ecologistas; decrescimento, etc.) permanecendo mesmo nos EqEA urbanos uma corrente do tipo conservacionista. (Aceituno, 2010).

Na Galiza os equipamentos fogem de abordar problemas vinculados ao setor produtivo e a problemáticas relacionadas (ex. setor naval, textil, mineiro, etc.) e quando são abordados não se faz referência às consequências das atividades nas populações afetadas, corroborando os dados da amostra galega da presente pesquisa (Serantes, 2011). Em Portugal existem igualmente barreiras no que diz respeito à ligação entre problemas ambientais e as actividades económicas, problemas sociais, qualidade de vida e saúde, i.e. no aprofundamento de questões de cidadania, uma vez que prevalecem temas puramente ecológicos e de gestão de resíduos (este último tema com altos índices de projetos de EA devido às imposições europeias em aumentar as taxas de reciclagem) (Schmidt *et al*, 2011). Questões como o planeamento do território e a arquitetura não são abordadas nos EqEA, havendo na amostra apenas uma iniciativa no meio rural que debate opções arquitectónicas não integradas na paisagem. Há portanto uma ausência da EA em iniciativas problematizadoras do “constante espalhamento duma urbanização (...) quase sempre desmesurada no seu volume e agressiva na sua estética (...) do urbanismo do desapareço” (Lamas, 2004: 95).

Sobre tal desfazamento contextual, no contexto espanhol é apresentada a perspectiva e críticas dos usuários escolares do nível da *Secundaria*, nomeadamente de que não deviam existir EqEA só em meios naturais como também em cidades ou em lugares não tão bem conservados (urbano/semi-rural); e que há pouco investimento em temas de estudo como “a cidade como projeto” (Etxaburu, 2006: 6).

Mesmo os equipamentos que trabalham assuntos relacionados com a sua localização, a relevância dessa localização é escassa pois não abordam aspetos importantes para a população local nem dinamizam propostas de promoção da sustentabilidade local ou potenciam a participação na resolução de problemas concretos (Serantes, 2011), havendo neste ponto diferenças relativamente à amostra deste estudo.

Em suma, a confrontação de dados entre as duas regiões mostrou que haverá mais EqEA a abordar temas integrados na realidade local naqueles situados em meios rurais e na maioria galegos; e nos EqEA do Norte de Portugal situados em zonas rurais ou zonas litorais de meio semi-urbano.

Nas perceções sobre o tipo de abordagem das temáticas e práticas de EA que devem existir, a mais referida no estudo foi a importância da contextualização e interligação entre temas. Além disso, os entrevistados que mencionam mais esta posição de EA pertencem, tendencialmente, a EqEA com projetos educativos com maior diversidade de objetivos (investigação científica; a gestão e conservação de recursos naturais e, em especial, o desenvolvimento local, a valorização da cultura local e a inclusão social). Estes dados parecem mostrar uma coerência entre a valorização de experiências pedagógicas contextualizadas no meio e a definição de objetivos específicos para responder a essa busca de contextualização.

Apesar de estarem presentes, na amostra do Eixo Atlântico, vários temas de cariz sociocultural e predominar a percepção da importância da contextualização e interligação entre temas, os assuntos mais valorizados continuam a ser exclusivamente aspetos biofísicos do meio. Na origem deste facto estarão motivos relacionados, nomeadamente, com a vocação inicial conservacionista dos centros e o percurso, e com outras razões como a capacitação das equipas educativas, como é discutido mais à frente.

Não obstante outras razões, não é de desprezar uma dificuldade, por parte das escolas, que diz respeito à fraca adesão dos professores a temas complexos sugerida pelos EqEA nas entrevistas. Assim, as escolas optam tendencialmente por temas e projetos de carácter biofísico e de abordagem acessível e pouco controversa em termos de contexto local. Na perspectiva de alguns professores, especialmente do *Ensino Secundário* (3º Ciclo E.B.), a posição diverge dos EqEA entrevistados sobre lacunas no ensino formal. Com efeito, Etxaburu (2006), deteta a limitação de uma abordagem mais alargada, pois a maior parte das temáticas estão relacionadas com o meio natural (floresta, litoral) existindo poucos EqEA a trabalhar outras problemáticas socioambientais atuais como a energia; contaminação atmosférica e acústica; transportes; usos do solo e conteúdos procedimentais como a leitura e interpretação de gráficos e tabelas; funcionamento de equipamentos eléctricos e mecânicos, etc. Também Kyburz-Graber, Hofer, e Wolfensberger (2006) reconhecem que as escolas tendem a reduzir a vida real em tópicos estruturados para simplificar conceitos e evitar conhecimentos controversos e confrontos em conflitos sociais e políticos, mesmo havendo alguma pressão para exigências de uma EA crítica. Segundo estes autores, alunos e professores adotarão uma perspectiva crítica, no caso de se debruçarem em temas ambientais locais, o que implica a visualização do tipo de futuro que eles associam com a situação analisada.

O tipo de percepção sobre as práticas de EA - importância da integração curricular das actividades – é referido, principalmente em EqEA que contemplam o objetivo educativo de investigação científica e sua divulgação, mostrando a importância da ligação entre o ensino formal e não formal, assim como a ligação entre o saber e linguagem científicos, a literacia ambiental dos alunos e os saberes leigos da população.

A preocupação com a vertente de integração curricular na amostra é concordante apenas em parte com estudos sobre a realidade dos EqEA espanhóis. De uma forma geral, em Espanha procura-se continuamente formas de vinculação das ofertas com o sistema educativa (um antes e um depois das visitas/estâncias), conforme o estudo de Deboni-Silva e Sorrentino (2003). Na prática e no território galego, apesar de uma razoável parte dos EqEA afirmar que adapta as atividades ao currículo escolar (Serantes, 2011), a falta de programação conjunta entre a escola e o EqEA, como parte da avaliação diagnóstica, dificulta a integração curricular das atividades, situação é percebida como semelhante no território português, como se comenta no item dedicado à avaliação.

4.5.2.3 Influência da avaliação

Na amostra de ambas as regiões do Eixo Atlântico, a avaliação dos projetos e dos EqEA não foi um tema valorizado pela maioria dos entrevistados. Este facto mostra que a avaliação ainda não está suficientemente entranhada nos processos de funcionamento e filosofia dos EqEA. Vários especialistas entrevistados eram da opinião que se conhece pouco sobre os processos de avaliação e que persiste um receio sobre esta instância, por se ser algo para “fiscalizar” ou criticar. Acrescentam que, tanto em Portugal como em Espanha, não existe uma cultura de avaliação.

Schmidt, Gil-Nave e Guerra (2010) mostram que no território português não existe uma cultura de avaliação verdadeiramente enraizada. Na região norte, especificamente, mais de metade (53,7%) dos projetos de organizações não escolares não são avaliados. A minoria que procede à avaliação recorre mais à avaliação interna (26%) do que à externa (20,2%). No seu estudo verifica-se, no entanto, diferenças substanciais entre a realidade dos equipamentos e parques temáticos (72,5% sem avaliar) e dos museus, universidades (também gestoras de EqEA) e fundações (30,4% sem avaliar). No entanto, já a proposta de 2003 da Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade incluía áreas de intervenção relacionadas com avaliação, como a elaboração de um plano de avaliação tanto para os projetos escolares como dos recursos e EqEA, com base em critérios de qualidade a definir previamente e de forma participada (Ramos-Pinto, 2007). O *Diagnóstico do Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto* (setor da EA) também identificou como uma fraqueza a falta de perceção dos resultados das ações e a difícil avaliação (LIPOR, 2006).

No território galego, quase 80% dos EqEA avaliam as atividades desenvolvidas; 60% avalia atividades/conteúdos, a equipa e as instalações e apenas 30% só avalia um ou dois itens ou não avalia nada (Serantes, 2011). No entanto, mais de 60% dos que avaliam não torna públicos os resultados (Serantes, 2011). Relativamente à relevância da avaliação no âmbito galego, a *Carta de Qualidade de EqEA* (DOG, 2001) aconselha que os objetivos educativos sejam explicitados no projeto de uma forma realista e que sejam passíveis de serem avaliados (ponto 7).

No presente estudo foram partilhadas dificuldades nesta questão como a falta de tempo para avaliar projetos. Ora, na totalidade do território Galego vários EqEA que não avaliam referem que não o fazem porque consideram que o tempo que permanece o grupo nas suas instalações é muito curto (Serantes, 2011).

Nos dados da amostra, a avaliação a que os entrevistados se referem é, na sua grande maioria, respeitante ao momento final, sendo residual o número de EqEA que fazem uma avaliação pré-atividade (diagnóstico e preparação participada através de visita prévia dos professores). De uma forma geral, não se pratica a avaliação em três tempos (antes da visita/informação e diagnóstico, durante/programação e depois).

Os dados da amostra vão em concordância com a realidade global do território galego em que a avaliação prévia e durante o processo é nula, só havendo avaliação no final das atividades (Serantes, 2011). Isto é, a metade dos EqEA dizem programar previamente à estadia conjuntamente com as escolas, no entanto os contactos são na prática de carácter logístico e sem conteúdo educativo (Serantes, 2011), ao contrário do que é indicado na *Carta de Qualidade*, em que a avaliação deve ser realizada pela equipa educativa, as pessoas participantes e as instituições implicadas (DOG, 2001).

O *Proxecto Fenix* também identificou na Galiza uma escassa relação com os usuários previamente à actividade, como forma de programação conjunta (Serantes, 2010). Segundo a mesma autora, este trabalho exige não só uma maior dedicação por parte da equipa como um apoio económico pela Administração da área educativa, como ocorre noutras Comunidades Autónomas. Do lado das escolas, umas das dificuldades de ordem pedagógica que Gutiérrez (1994) alude é a resistência de muitos professores em integrar-se em pleno nos modelos de funcionamento deste tipo de entidades, em programar conjuntamente as actividades e em participar ativamente nelas. Também o facto de as actividades serem dirigidas pelos monitores/educadores torna a visita mais aliciante para os professores, mas muitas vezes estes chegam a ficar alheios ao decorrer das actividades, aos comportamentos dos alunos e, portanto, a falta de compromisso dos

professores diminui a rentabilização da saída ao EqEA, em trabalhos posteriores na sala de aula (Etxaburu, 2006). Embora haja uma tendência de modelos terminais (avaliação no final dos programas), na opinião de Gutiérrez e Pozo (2006), em Espanha está gradualmente a caminhar-se para avaliações sistémicas em todo o processo – desenho, planificação e execução das ações – nos momentos inicial, durante o processo e final, especialmente em espaços naturais.

O elemento mais comum avaliado é o projeto educativo e as actividades são apenas auscultadas em termos de satisfação ou nível de conhecimentos atingidos e não dos objetivos definidos. Na maioria da amostra não se toma em atenção outros aspetos, como a relação com o entorno, a equipa educativa ou a sustentabilidade das instalações. Este facto tem implicações no nível de integração de aspetos socioculturais e no impacto social dos EqEA.

Os dados estão em sintonia com o território galego, em que a maioria dos centros avaliam as suas atividades, incluindo satisfação dos usuários (77,41%) e os conteúdos, a equipa educativa e as instalações (64,51%), mas só 35,48% avalia os programas, os serviços e os horários (Serantes, 2011).

A amostra também segue a tendência de toda a região Norte, em que nos projetos de organizações não escolares contempla mais uma categoria de critérios - impactos e a apreciação das ações (52,5%), seguindo-se o critério da quantificação, 22,5% dos casos, e a adequação aos objetivos em 21,2%. Dentro do critério “quantificação”, em todo o território a categoria da quantificação das ações é a mais comum (23,6%), seguindo-se a quantificação de participantes (16,9%) e a quantificação de escolas (7,8%). A avaliação em termos de adequação das metodologias (13,3%) é superior à avaliação da adequação dos conteúdos (4,9%). É mais comum a apreciação de produtos e conhecimentos (22,2%) e a consecução de metas e objetivos (17,7%) do que a apreciação global dos professores (10,3%) e dos participantes (6,8%) e a interação/motivação dos participantes (7,3%) ou a produção de relatórios de actividades (4,9%). Outros tipos de avaliação relacionada com o impacto na envolvente ocorrem de forma residual: O grau de envolvimento da comunidade é avaliado em 2% das organizações e o impacto na envolvente ambiental em 7,2% (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010).

Segundo a *Carta de Calidad* galega, o processo de avaliação também deve incidir sobre as intervenções que foram realizadas no entorno (DOG, 2001), e sobre o impacto de todas as actividades nesse entorno (ponto 16). Apesar de a *Carta de Calidad* galega fazer referência ao impacto no entorno do EqEA, Serantes (2011) comenta ser omissa a referência específica ao impacto social e cultural das ações e que não é indicada a periodicidade, os indicadores e quem devem ser responsáveis pela avaliação de impacto. Serantes (2006a) adverte que nos EqEA se lida com usuários e pessoas beneficiárias e não com clientes e, no mesmo sentido, que uma EA de qualidade procura precisamente o impacto social e a construção de sociedades ambientalmente sustentáveis e socialmente justas. Para além do desafio da busca de qualidade, a mesma autora refere, face às dificuldades atuais, alguns ingredientes para a sobrevivência dos EqEA, nomeadamente o ingrediente da visibilidade perante a sociedade (população mais próxima e possíveis usuários).

Ainda que haja alguns casos de avaliação através de reuniões de coordenação, com impactos mais efetivos ou menos, os questionários de opinião como instrumento quantitativo e pouco aprofundado, é o mais comum na amostra ambas as regiões. O método de avaliação mais comum é semelhante nos dois territórios mas com algumas

variações, como na amostra do Norte de Portugal: A sobrevalorização dos métodos quantitativos e da quantificação de visitantes, especialmente no lado português, é revelada pela partilha do sucesso relacionado com a quantificação (número de visitantes) mesmo estando esta categoria numa frequência reduzida,

Comparando com os sucessos apontados em iniciativas portuguesas não escolares (Schmidt, Gil-Nave e Guerra, 2010), destaca-se, como segundo tipo de sucessos percecionados os produtos e resultados avaliados, com quatro aspetos mais relevantes: quantidade de trabalho realizado (39,6%); número de participantes na actividade (25,8%); qualidade dos trabalhos e produtos (19,1%); e taxas de reciclagem e deposição (6,9%), revelando a importância da temática dos resíduos. Assim, estes critérios traduzem, com exceção da qualidade dos trabalhos e produtos, a sobrevalorização de aspetos quantitativos em detrimento de aspetos qualitativos nos processos avaliativos seguindo a amostra portuguesa a tendência do resto do território.

Nos EqEA do universo galego o processo de avaliação também continua a ser maioritariamente através de questionários dirigidos aos usuários, aos responsáveis de grupos ou a ambos (Serantes, 2011). Este instrumento não permite recolher toda a informação necessária, e não é diferida uma vez acabada a estadia. Usa-se as memórias em menor grau; e, com valores ainda mais residuais, os desenhos, asconversas informais, as assembleias, as cartas das escolas e as observações da equipa educativa; entre outros. Os responsáveis de EqEA valorizam os livros de visitas embora este método implica que os usuários reflitam realmente sobre a qualidade em vez de escrevem apenas comentários (Serantes, 2011). Em poucos casos se faz uso de assembleias como instrumento de avaliação, o que surpreende a Serantes (2011) dado que os EqEA com alojamento utilizam muito esta prática como metodologia pedagógica. Ainda mais raros são os casos em que se usas jogos para avaliar conhecimentos e reforçar os conteúdos trabalhados (Serantes, 2011). A situação espanhola é semelhante à portuguesa. Com efeito, segundo Gutiérrez e Pozo (2006) apesar dos processos de avaliação terem sido progressivamente incorporados na prática da EA fez-se um uso abusivo de técnicas baseadas em questionários, em detrimento de outros instrumentos como as observações, as técnicas grupais, as narrações (e.g. de comentários de professores) e as próprias reuniões da equipa.

Serantes (2011) aponta ainda a ausência de um protocolo que normalize os instrumentos de avaliação, incluindo da *Xunta de Galicia* para os seus próprios centros. Como a autora afirma, sendo cada EqEA a decidir os critérios e tópicos a avaliar, torna-se difícil estabelecer comparações e detetar tendências. Mesmo a avaliação por questionário consiste mais num trâmite do que numa ferramenta de informação e de melhoria do trabalho, parecendo que apenas se comentam em reuniões da equipa ou se referem em memórias em forma de relatórios anuais (Serantes, 2011).

A sobrevalorização dos métodos quantitativos também se deteta pela partilha de dificuldades relacionadas com elementos qualitativos: a dificuldade em avaliar comportamentos e a perceção de parcialidade na avaliação (opinião de satisfação). Sobre este último item, um dos entrevistados quis partilhar que, mesmo que haja professores que considerem que houve aspetos do projeto não correram “bem” (a melhorar) (projeto apoiado pelos EqEA e desenvolvido anual pela Escola), a ligação afectiva que se cria, normalmente, com o/a educadora ambiental impede muitos desses professores de darem a sua opinião sincera. Daí a falta de imparcialidade referida com obstáculo, denotando, entre outros aspetos, a ausência de recurso a uma complementaridade de técnicas de avaliação e de conhecimento sobre a aceitação da subjectividade inerente a processos educativos de base construtivista.

A menor aplicação de métodos qualitativos e a dificuldade em avaliar comportamentos também é apontada por Gutiérrez e Pozo (2006) como obstáculos na avaliação. Neste sentido, a “parcialidade” na avaliação dos projetos e dos educadores ambientais apontada na amostra como uma limitação pode dever-se, assim, ao uso quase exclusivo de um instrumento (“opinião” dos usuários/professores acerca da prossecução de actividades), em vez de se aplicar um leque mais alargado de critérios e de instrumentos de avaliação. Concordando com Díaz (1995), na avaliação da aprendizagem em geral e dos conteúdos atitudinais, as dificuldades devem-se à inadequação dos instrumentos, das estratégias e das situações utilizadas para obter informação relevante (ex. fichas escritas de conhecimentos).

Ao cruzar os métodos de avaliação de cada EqEA com as percepções que os entrevistados têm das práticas de EA, obteve-se que uma noção da conjugação de condições que mais favorecem a integração de aspetos socioculturais através de práticas reflexivas:

- a) Nos EqEA em que existe uma multiplicidade de técnicas, mais aprofundadas incluindo as qualitativas (ex. reuniões de coordenação) é onde os respectivos responsáveis têm a percepção da importância contextualização e interligação entre temas nas práticas de EA. Ou seja, quem valoriza actividades integradas no contexto local parece sentir necessidade de partilhar em equipa diferentes formas de colocar em prática essa contextualização.
- b) Quem salienta a importância da adaptação metodológica aos usuários recorre maioritariamente a questionários de opinião, revelando a importância dada às perspectivas dos visitantes, embora também vários educadores tenham considerado este método quantitativo insuficiente em termos de eficiência. Com efeito, no panorama galego em geral, a adaptação das actividades aos diferentes grupos torna-se difícil porque não há uma programação prévia conjunta, baseando-se as adaptações a necessidades especiais apenas na experiência acumulada (Serantes, 2011).
- c) Embora seja uma minoria os entrevistados que inicialmente não percecionavam o seu centro efetivamente como um EqEA (ex. separação entre os conceitos de EA e de intervenção social), é precisamente nestes casos em que existe a conjugação de métodos avaliativos como as reuniões de coordenação; questionários de opinião e a revisão efectiva do projeto a partir comentários de usuários. Este resultado denota, nos respectivos responsáveis, uma preocupação em exercer uma reflexão crítica sobre a sua atuação e em visualizar gradualmente a sua *praxis* sob um prisma de EA mais holístico.

Apesar de haver alguns casos com tímidas estratégias qualitativas e de exemplos de avaliação não como um trâmite mas como um instrumento efetivamente auxiliar, na amostra estas são situações pontuais. Nesse contexto, Gutiérrez e Pozo (2006) questionam o sentido da utilidade e da rentabilidade que se obtém dos esforços em processos avaliativos, pois na maior parte das ocasiões não há uma tomada de decisões associada a esses processos.

Referindo a outro objectivo da investigação trabalhado neste item (auscultação de elementos do projeto educativo que influenciam a integração sociocultural e o impacto social), tem-se resumidamente os seguintes fenómenos: Quanto às temáticas

trabalhadas, as questões etnográficas (património imaterial) e património construído são mais destacados no âmbito de aspetos socioculturais, embora muitas vezes não é feita a ponte entre esses aspetos etnográficos e os problemas locais atuais constituindo uma dificuldade a uma abordagem holística em EA; sobre as metodologias, tem-se que as actividades de média/longa duração, como as estâncias de férias e fins-de-semana (com ou sem alojamento) são comuns e favorecem a integração, nomeadamente, por aparecerem associadas a EqEA que traçam objetivos de inclusão social e por terem uma forte ligação à comunidade local; a maior diversidade de metodologias está também associada a objetivos de desenvolvimento local; a escassa importância atribuída à avaliação (baseada principalmente em métodos quantitativos) apresenta-se como um obstáculo à referida integração e ao desejado impacto sociocultural.

4.5.3 Influência do perfil das equipas educativas

Além do aspeto já abordado de dificuldades associadas aos recursos humanos, torna-se necessário aprofundar a discussão em torno das características e percepções dos entrevistados, como elementos das equipas dos EqEA em questão. Assim, cabem neste item a análise das principais áreas de formação inicial dos educadores/responsáveis de EqEA, as trajetórias profissionais e os tipos de formação contínua sentidos como necessários. Também um dos pontos dos objetivos do estudo é a análise sobre as perspectivas que os educadores têm da EA e as representações sobre os EqEA como dinamizadores sociais, a par como nível de coerência do seu estilo de vida, no propósito e atuação dos equipamentos a nível local.

4.5.3.1 Relação da formação inicial da(o)s educadora(e)s e do seu percurso

No âmbito do percurso dos educadores, interessa observar a média de idades e implicações no grau de experiência. Tal como na maioria da amostra galega que contempla grande parte dos EqEA privados, nos centros com gestão privada do resto do território galego, a média das equipas é constituída por profissionais com mais de 30 anos de idade, existindo trabalhadores com mais de 50 anos (Serantes (2011), em oposição aos centros de gestão pública e à amostra portuguesa. O desenvolvimento histórico da EA, mais precoce na Galiza do que em Portugal, faz com que a maioria dos entrevistados galegos sejam de maior idade. Também se pode pensar que as experiências na Galiza são mais estáveis e, portanto, a longevidade das pessoas que as lideram também é maior. Nas iniciativas privadas (mais presentes na amostra galega) parece também existir mais uma acumulação de conhecimentos pedagógicos e de experiências de vida, que poderão ser fatores chave na visão e abordagem de estratégias no entorno dos EqEA.

Dentro da área galega e relativamente à formação graduada (E.Superior), os dados da amostra têm um elevado nível neste fator, em sintonia com a totalidade do território galego, de acordo com Meira, Barba e Lorenzo (2015), o 94% da amostra do seu estudo sobre trajetórias dos profissionais de EA tem estudos de grau superior. A formação não graduada está menos presente na amostra do que na totalidade do território - quase 50% de Monitores de Tempo Livre (Gutiérrez, 2007) - talvez pelo facto, na presente investigação, de se ter consultado os responsáveis máximos dos EqEA, e não apenas os educadores, sendo que os directores e directores/educadores têm todos uma formação graduada.

Em termos de formação graduada, e agrupando os cursos de formação inicial em três grandes áreas - Ciências Naturais, Ciências Sociais e Artes - as Ciências Naturais

são muito relevantes na amostra de ambos os territórios transfronteiriços, embora havendo diferenças substanciais a destacar.

No Norte de Portugal, as Ciências Naturais (como a Biologia e especialmente, as Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Eng.^a Ambiente e Ciências do Mar) estão mais destacadas do que as Ciências Sociais e nomeadamente a Educação. A dominância das Ciências Naturais e de cursos vincadamente técnicos poderá, assim, reforçar visões “naturalistas” e “recursivas” do conceito de Ambiente (Barracosa, 2004), assim como dos programas educativos e das mensagens transmitidas nas actividades, afastando-se de abordagens mais holísticas à realidade.

Já na amostra galega, a presença dessas duas grandes áreas científicas encontra-se mais contrabalançada. As áreas do Ensino/Educação Ambiental e das formações de Monitor de Tempo Livre, turismo e desporto encontram-se em maioria e ao lado da área das Ciências Naturais. A amostra galega não segue a tendência da totalidade do território, onde aparecem as Ciências Naturais (Biologia em quase 50%) seguida, de longe, pela área de Humanidades (Ciências da Educação/Pedagogia, *Magisterio*, Geografia e História (Gutiérrez, 2007; Serantes, 2011). Em sintonia com a amostra galega, no estado espanhol, a trajetória dos educadores também parece estar mais vinculada às Ciências da Educação do que às Ciências Naturais, embora careçam estudos sobre este campo (Meira, Barba e Lorenzo, 2015). O peso salientado das Ciências Sociais, e especificamente da Educação, na amostra galega, constituirá uma das explicações para o nível elevado de integração de aspetos socioculturais nas práticas sociopedagógicas dos EqEA seleccionados.

No interior da região pesquisada predomina a área de Monitor/Animação de Tempo Livre, Turismo e Desporto. Este resultado poderá dever-se, entre outras razões, à existência um maior número de EqEA nestas zonas com atividades de estâncias de férias com possibilidade de alojamento, sentindo os EqEA a necessidade de mais profissionais em áreas de ócio e lazer para além das competências em EA. Não obstante, uma das dificuldades observadas por Bocos (2007) no universo espanhol EqEA, que afeta certas competências das equipas educativas, é a excessiva carga de actividades relacionadas com animação de tempo livre, muitas vezes afastadas dos objetivos da EA.

Outras áreas complementares à EA como a formação inicial artística têm um peso muito residual na constituição das equipas em ambas as regiões. Concordando com Serantes (2011), o setor profissionalizante das equipas educativas tem um alto nível académico de partida não significando este facto que esse nível académico se adequa ao perfil profissional de um educador profissional.

O número reduzido de educadores em cada EqEA da amostra do Eixo Atlântico é outro dos fatores que não fomenta a prática de um princípio-chave da EA que é a multi e interdisciplinaridade. Em concordância com as limitações ligadas aos recursos humanos, no estudo apenas um número muito restrito de responsáveis de EqEA tinham mencionado, como um sucesso atingido, a interdisciplinaridade da equipa. Esta perceção difere da totalidade dos EqEA da Galiza, em que 74,2% das iniciativas tem, numa mesma equipa, profissionais de formação diferente e complementar (Serantes, 2011).

Os estudos de Serantes (2011) e de Gutiérrez (2007) mostram que, seja qual for a formação de base, existe uma grande polivalência destes profissionais, uma vez que mais de 70% realizam três ou mais tipos de tarefas (desenho, execução e avaliação de programas e atividades de EA, actividades de interpretação do património, desenho e elaboração de materiais educativos).

Relacionando as áreas de formação inicial dos educadores com as abordagens ao nível do projeto educativo, destacam-se vários fenómenos que parecem facilitar a integração de aspetos socioculturais e biofísicos nas actividades:

- a) Temas vincadamente culturais como o património construído, o consumo, os resíduos ou a alimentação são trabalhados por um espetro mais alargado de áreas formativas iniciais comparativamente a temas biofísicos (ex. biodiversidade) que são preferidos por profissionais em Ciências Naturais. Este fenómeno transmite a noção de que a visão mais ou menos integrada e holística do “ambiente” a debater em EA é, nos casos estudados, definitivamente condicionada pela vocação/formação do(a)s educador(a)s. No caso do tema da agricultura, tanto os profissionais da área das Ciências Naturais como das Ciências da Educação e outras o escolhem, provavelmente por ser uma área, com atividades e assuntos acessíveis, sentindo-se todos capacitados para liderar.
- b) No cruzamento com metodologias pedagógicas, os educadores formados em Biologia e os de Engenharia e afins são quem mais faz atividades tipicamente menos ativas como as visitas temáticas, embora também apareçam duas categorias de actividades que são tipicamente mais ativas: estâncias de férias e fim-de-semana assim como os congressos e debates. Em contraste, os EqEA que têm mais profissionais formados em Ciências Sociais (Ensino, EA, Monitor T.L./sociocultural e afins) são os que desenvolvem um conjunto maior de atividades e que contemplam metodologias mais ativas/participativas (jogos pedagógicos e tradicionais, oficinas e cursos temáticos, atividades artísticas, saídas de campo). Também é de considerar que os profissionais da área da Educação, tendencialmente, promovem mais o desenvolvimento de competências práticas e de saber-fazer e de saber-estar (questionar) nos usuários, pelo que a formação inicial aparece como um fator-chave para a prática de experiências pedagógicas significativas de EA.
- c) Enquanto os educadores de todas as áreas de formação, em especial os de Biologia e afins, lidam essencialmente com usuários escolares (alunos do Ensino Pré-escolar e Básico, em Portugal) e com usuários seniores. Os profissionais da área geral das Ciências Sociais trabalham com um leque mais variado de usuários incluindo grupos profissionais locais, famílias, pais e funcionários de escolas. Este fenómeno parece estar associado a filosofias mais holísticas da EA e a abordagens mais integradoras por parte de educadores ambientais provenientes das Ciências Sociais.

Também foi cruzada a análise da opinião sobre o perfil ideal do educador com as motivações iniciais para a criação do EqEA, com a interação com a população e com os tipos de aprendizagem com a experiência no EqEA, retirando-se os seguintes ilações:

- a) Os entrevistados que apontam como perfil ideal do educador a curiosidade por conhecimentos em diversas áreas, a sociabilidade e a valorização do outro e a capacidade de comunicação de informação científica correspondem a EqEA onde existe maior nível de participação da população e com formas mais ativas (e.g. população cede objetos ao EqEA; elementos da população como guias locais). O cruzamento de dados revela que aqueles traços de perfil têm maior potencial para que os profissionais fomentem interações com a população numa lógica de partilha entre aspetos técnicos e leigos que, como Alves *et al* (2013a) alude são aspetos que não têm normalmente pontos de comunicação.

- b) O tipo de aprendizagem ou mudança pela experiência no EqEA - sintonia entre a vida profissional e a pessoal (mais em zonas rurais e semi-rurais) - foi partilhada por entrevistados que valorizam no perfil do educador o gosto pela actividade e a procura contínua por comportamentos pró-ambientais, revelando uma coerência na forma de estar e de viver a profissão. Os entrevistados que reconheciam essa sintonia são os mesmos cujas motivações iniciais para criarem um EqEA incluíam o desejo de fomentar laços culturais com o entorno e de apoiar uma reflexão integrada de ambiente, incluindo as artes, sendo que estes profissionais acumulam as funções de educadores e directores. Em contraste, os profissionais que são exclusivamente educadores valorizaram mais o aumento de conhecimento em diversas áreas, assim como o gosto e as aprendizagens ao lidar com diferentes públicos. Deste modo, os “ganhos” profissionais ligados ao contacto mais prolongado com os usuários e à apreensão de diferentes áreas do saber emergem com mais intensidade em pessoas que exercem diariamente a EA (ex. conceção e implementação de atividades) e que não são simultaneamente directores. Por um lado, este facto pode facilitar a visão sobre a importância da integração de aspetos socioculturais, desde que a gestão do projeto educativo seja flexibilizada com a direcção do EqEA. Por outro lado, a autonomia que permite a acumulação do cargo de direcção/coordenação, em termos de desenho de estratégias inovadoras e criativas, terá contribuído, nos casos estudados, para abordagens mais integradoras às problemáticas socioambientais. Do mesmo modo, a coerência dos educadores-directores em termos de estilo de vida parece promover com uma visão tendencialmente holística da realidade local e com uma abordagem sociocrítica e interdisciplinar da EA. Essa visão mais holística da EA parece contribuir para fortalecer um crescente sentido de pertença de lugar, não só nos participantes, como primeiramente nos próprios educadores. Com efeito, tal sentimento de pertença que se dá no círculo familiar e social dos entrevistados tem “alimentado” ideias várias que são depois incorporadas no projeto educativo do EqEA, mostrando uma identificação intrínseca com o ambiente próximo e com a prática de EA. Sobre esta questão, um estudo em reservas naturais, sobre a percepção individual e ambiental de voluntários/guias e suas práticas, indicava que os esses guias ou educadores têm interesses comuns (de ensinar e aprender) entre eles. Esses educadores também já tinham uma relação prévia com o lugar e têm uma imagem de si próprios que encaixa com o perfil ideal que fazem de um guia (Evans, Ching e Ballard, 2011). Estes resultados apoiam assim, teorias prévias relacionadas com identidade na EA e com o entendimento da participação em programas de interpretação e educação.

Não obstante, na amostra existe uma frequência baixa da categoria que relaciona a coerência em termos de práticas ambientais dos educadores com a participação em movimentos associativos. Este resultado vai ao encontro do nível de associativismo também reduzido da totalidade do território espanhol. A sua participação é de 40,4% e ainda assim é mais ativo do que a média galega tendo em conta o envolvimento em organizações de diferentes tipos (Serantes, 2011). A maior fatia é em organizações ecologistas, seguindo-se as de cariz educativo e sociocultural. A entidade a que os educadores mais estão associados é a SGEA, mas ainda assim com valores bastante baixos: cerca de 10% (Serantes (2011)). Apesar da importância das categorias de aprendizagens “curiosidade de conhecimentos “ e “sintonia entre vida profissional e privada”, na amostra do Eixo Atlântico há um baixo índice de participação em eventos relacionados com a EA, tal como no resto do território galego (apenas cursos e

conferências, eventos de baixo compromisso e implicação), conforme mostra Serantes (2011).

Ao contrário do presente estudo em que se verificou, pelo perfil ideal sugerido e pelas aprendizagens partilhadas, que os educadoras e educadores gostam do seu trabalho, todo o território galego (Serantes, 2011), bastantes profissionais reconheceram estar na EA por não conseguirem um trabalho melhor. Isto é, apesar de considerarem a EA um setor pouco estável, mal remunerado e com excessiva carga horária (comparado com outras áreas profissionais com o mesmo nível formativo e laboral) são “obrigados” a estar no setor (Serantes, 2011).

Existem outras ameaças na questão da profissionalização, como o problema de identidade, também visível na amostra, e que poderá encontrar aqui uma explicação. A maioria dos inquiridos do estudo de Gutiérrez (2007) sobre a região galega, não se auto-identifica como educador ou educadora ambiental, preferindo termos mais tradicionais como, biólogo(a), guia, monitor(a), professor(a), etc. Sobre esta questão não se pode inferir, pela literatura encontrada, o mesmo nível deste fenómeno relativamente ao território português, embora se percecionem semelhanças. Tal percepção deve-se ou ao desconhecimento da existência de um setor profissional específico em EA e ao um défice de identidade interno no próprio setor (Gutiérrez, 2007). Este facto poderá explicar visões segmentadas da realidade socioambiental e a falta de uma maior integração de aspetos socioculturais, assim como de abordagens sociocríticas em alguns EqEA da amostra.

Nas representações que os elementos da equipa constroem sobre a importância de uma visão integradora das questões socioambientais locais (um dos objectivos da pesquisa) foi, deste modo, visível que os educadores de EqEA que têm uma relação mais estreita com a população local são os mesmos que valorizam, no perfil de um profissional, capacidades como a sociabilidade e valorização do outro, assim como a curiosidade por conhecimentos em diversas áreas (cruzamento de saberes científicos e leigos). Outro elemento que beneficia a procura de integração de aspetos socioculturais é a conjugação de aprendizagens e mudanças associadas ao sentimento de sintonia entre vida profissional e pessoal de alguns entrevistado se as capacidades ideais de um educador, que têm que ver com o gosto pela actividade e a procura contínua por auto-comportamentos pró-ambientais.

4.5.3.2 Perceção de necessidades de formação contínua dos educadores

Na amostra global do Eixo Atlântico a necessidade de formação contínua foi manifestada pela maioria dos entrevistados. No entanto, foram muito poucos aqueles que partilharam ter dificuldades a nível de lacunas de conhecimento pedagógico ou falta de tempo para a formação. Parece detetar-se alguma desvalorização do papel da formação contínua, nomeadamente pelos órgãos de gestão das equipas. Relativamente a obstáculos logísticos como a falta de tempo ou na deslocação para formação, Gutiérrez (1994) reconhece o esforço que é necessário por parte dos educadores em assistir a congressos e jornadas relacionadas com educação e a educação ambiental, em particular. Vários especialistas entrevistados opinavam sobre a influência do contexto económico durante o período do estudo, na constituição das equipas educativas e no tipo de preparação necessário para a busca de soluções (ex. temáticas educativas em que se deveria investir mais).

A título de exemplo, uma das especialistas portuguesas critica que a aplicação dos fundos europeus neste território não ter apostado na preparação das equipas educativas dos EqEA, como sim aconteceu com as infraestruturas desses mesmos

EqEA. Com efeito, na análise com outros estudos portugueses (projetos não escolares de Schmidt de Gil-Nave e Guerra, 2010) mostra que os sucessos perçecionados a nível da aquisição e consolidação de conhecimentos incluem uma fatia minoritária, sobre conhecimentos alcançados em EA (28,6%, formação do público e dos próprios educadores) e um aprofundamento sobre abordagem multidisciplinar em apenas 7,7% de iniciativas. No entanto, já a proposta de 2003 de uma *Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* propunha a elaboração de um diagnóstico no âmbito da formação em matéria de Educação Ambiental (Ramos-Pinto, 2007).

De acordo com Serantes (2011), na Galiza não há dados para afirmar se os EqEA estão a favorecer a formação, o intercâmbio e a actualização dos elementos das suas equipas, no entanto é um setor profissional que ainda não está articulado. O evento galego com maior nível de participação foi as *Xornadas da SGEA* (quase 50% dos EqEA) e houve uma baixa adesão às jornadas sobre a *Carta de Calidade para os EqEA* (cerca de 30%) para regulação do setor, neste caso por falta de conhecimento da *Xunta de Galicia* e consequente falta de divulgação (Serantes, 2011). A carência de conhecimentos pedagógicos era reconhecida, no entanto, pelo CENEAM (Centro Nacional de Educação Ambiental) como umas das dificuldades que afetam certas competências das equipas educativas em Espanha (Bocos, 2007).

Na amostra e em ambos os modelos de gestão (público e privado) existem dificuldades em participar em ações de formação, sem um grande distanciamento entre os tipos de modelos. Dados no âmbito espanhol revelam, por seu turno, diferenças acentuadas (Etxaburu, 2006): Nos EqEA públicos a tendência é que o trabalho realizado seja supervisionado e que os profissionais estão muito formados; enquanto no setor privado existem mais problemas laborais, pouco tempo para reflectir na busca de novas metodologias e pouca possibilidade de formação. No setor público (maioria de gestão municipal) haverá então uma maior facilidade de aprofundamento de conhecimentos em EA, englobada nos planos de formação habituais neste tipo de instituição.

Sobre a falta perceção de eventuais lacunas pedagógicas dos próprios educadores, torna-se pertinente ilustrar um dos tipos de percepções pedagógicas limitativas que têm muitos educadores ambientais, com o exemplo de trabalhadores num ENP dos EUA (Taylor e Caldarelli, 2004): A visão de que o conhecimento é algo separado e externo ao aprendiz/usuário e de que há uma transferência de conteúdos (visão tradicional da aprendizagem do educador, como que controlando um corpo estático de conhecimento). Estas percepções ou crenças centrais provêm, segundo Taylor e Caldarelli (2004), de uma explícita e única “comunidade de práticas” deste contexto, assumindo uma “comunidade de práticas” como uma série de interações entre pessoas, actividades e o mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de práticas tangenciais (Wenger, 2009). Assim, excetuando casos em que há uma reflexão, os tipos de conceitos pedagógicos e práticas, normalmente não questionados, são transmitidos à medida que cada educador ambiental começa a trabalhar num recurso de educação não formal, havendo uma influência direta do ambiente onde trabalha. Nesta sequência, cada recurso de EA ou EqEA deve reconhecer a liberdade de que cada educador tenha as suas próprias concepções sobre prática (Taylor e Caldarelli, 2004).

Aliás, a comunidade de práticas é um dos tipos de formação contínua de carácter informal praticado na amostra do Eixo Atlântico, ainda que assumido por um número muito reduzido de entrevistados. Em uns casos aproveitavam as reuniões da equipa como forma de auto-avaliação e aprendizagem contínua e num caso apenas foi referida directamente a técnica aplicada no EqEA de “comunidade de práticas”.

De modo geral, as tipologias de formação a que os centros recorrem com mais frequência em ambas as regiões são os congressos e cursos, portanto espaços formais de aprendizagem. Como diferença mais relevante, há a destacar um maior número de EqEA, no Norte de Portugal que menciona visitar outros EqEA. Esta é uma tipologia de formação contínua e informal, à semelhança das comunidades de práticas dentro do mesmo EqEA, pelo facto de constituir simultaneamente uma ferramenta de troca de saberes entre os profissionais da área, nomeadamente, uma “interligação entre EqEA do estudo”, como foi já discutido.

Cumprir destacar que esta procura por sistemas de aprendizagem informais, como são as comunidades de práticas numa mesma organização, as reuniões das equipas e as visitas a outros EqEA significa uma tendência de valorização da aquisição de conhecimento e de troca de experiências de forma alternativa como sendo mais eficiente do que a qualificação profissional formal, mas simultaneamente pode ser uma manifestação de que o sistema tradicional (em volume e qualidade de formação) é insuficiente.

Em relação aos conteúdos da formação contínua, há maior procura, no Eixo Atlântico, por temas da área das Ciências Sociais como a educação. Esta necessidade foi manifestada por parte de entrevistados de todas as áreas de formação inicial, sendo na Galiza mais destacada por profissionais do Ensino como desejo de aumentar a “bagagem” de saberes na área educativa e em EA que trazem da formação inicial. Na região portuguesa, foram profissionais de Biologia e Ciências Ambientais que referiram a Educação, por sentirem maiores dificuldades na prática e curiosidade. Na Galiza, existe já um percurso de formação em temas específicos dentro da EA, tendo a maior parte dos entrevistados desta região frequentado algum. Com efeito, uma das principais bases de trabalho do centro de referência CEIDA é precisamente a formação, incluindo a dos próprios educadores ambientais. A formação tem acontecido através de iniciativas como os cursos de gestão de centros de EA; cursos e seminários de teoria e prática de EA; sobre recursos para EA; de interpretação do património e formação de guias; e um grupo de trabalho sobre qualidade dos EqEA (Vales, 2006).

Em três categorias surgem ligeiras diferenças: em zonas rurais há maior necessidade de formação na área da Biodiversidade e em atividades rurais; maior número de educadores de zonas urbanas a referir as Alterações Climáticas por se localizarem, maioritariamente, em zonas litorais.

Apenas um centro de uma zona urbana manifestou a necessidade do tema da ecologia urbana. A fraca incidência na formação em temas urbanos ou de carácter cultural parece denotar uma desvalorização na abordagem de problemáticas deste contexto sociodemográfico, devendo salvaguardar, no entanto, que este item também pode estar condicionado pela localização rural de muitos dos equipamentos da amostra. A área da educação urbana é apresentada há várias décadas como uma área a potencializar em termos de saídas profissionais, pelo que Colom (1998) tem sugerido a sua inclusão nos planos universitários e centros de formação.

Sobre a questão do envolvimento de diferentes usuários - jovens como os alunos do nível de Ensino do *Bachillerato* (quase equivalente ao E. Secundário em Portugal) e o do ensino Profissional, na ótica de Etxaburu (2006), o trabalho nos EqEA também requer uma formação por parte dos educadores para lidar com trabalhos mais técnicos, quer a nível temático quer a nível didáctico.

Assim, apesar da importância atribuída à formação contínua na área pedagógica e haver referência a algumas vertentes como a EA no Ensino Especial, não foram mencionados outras áreas educativas, como seja, a formação em educação comunitária,

competências sociais e de colaboração ou em avaliação de projetos. Segundo uma das especialistas entrevistadas, o trabalho num EqEA deve implicar uma formação específica porque não se lida apenas com os visitantes, mas lida-se com o território.

Em suma, a perceção de necessidades de formação é sentida de forma consensual na amostra como uma questão pendente, principalmente na área da pedagogia e em concreto da EA, com as suas diferentes vertentes.

No entanto, existem obstáculos intrínsecos e extrínsecos aos educadores para que possam ser colmatadas tais necessidades. As lacunas em termos pedagógicos podem também estar na origem dos problemas associados à profissionalização do setor e de dificuldades no envolvimento com o entorno, seja na preocupação com o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade, seja na abordagem estratégica de temas locais mais ou menos problematizadores da realidade, seja no tipo e intensidade de pontes que o EqEA estabelece com outras instituições para trabalharem em prol de um objectivo comum.

4.5.4 Síntese da discussão dos resultados

Pela comparação de dados com outros estudos vislumbram-se alguns fenómenos que são mais próximos do resto do território do Eixo Atlântico e respectivos países e outros que são menos próximos ou concordantes. A análise de tais fenómenos tenta dar resposta aos objetivos do estudo, como um todo, mas é principalmente um complemento ao quarto objectivo traçado: os fatores que têm favorecido e os que têm dificultado a integração dos aspectos biofísicos e socioculturais nos EqEA do Eixo Atlântico.

Os fatores que se aproximam mais de estudos semelhantes desta euroregião e dos países respectivos constituem os aspetos relacionados com obstáculos para um nível ainda maior de integração e impacto dos equipamentos no seu meio envolvente. Por seu turno, os fatores menos próximos da totalidade do território são os elementos diferenciadores e originaram um maior nível de integração de aspetos socioculturais e sociais nos EqEA, constituindo qualidades a perseguir e potenciar noutros contextos do Eixo Atlântico e não só.

Assim, os elementos da amostra que vão mais ao encontro da globalidade dos territórios do Eixo Atlântico ilustrados na literatura são:

- Os períodos menos férteis de criação de EqEA são em função de circunstâncias extrínsecas (político-económicas, nos países do Eixo Atlântico); e as áreas geográficas menos densas de equipamentos também são comuns à totalidade do território;
- A existência de limitações de recursos financeiros e humanos;
- Para além do objectivo mais valorizado dos projetos educativos ser a sensibilização e de conservação de recursos (visão reducionista da EA), o segundo objectivo - valorização da cultura local – normalmente insiste mais na transmissão de conhecimentos etnográficos do que na abordagem destes temas culturais como ponte para questões complexas atuais;
- O público escolar é o segmento maioritário de usuários (escolas locais ou não), com uma larga vantagem relativamente a outros segmentos da população, como interessados diretos e agentes decisórios;
- Os EqEA em meios rurais estão mais próximos da população;
- Os EqEA situados ou que abrangem ENP estão menos integrados com a população do que os localizados fora de áreas classificadas;

- Há uma descontextualização e tipos de temas em meios urbanos, em consonância com o resto dos territórios urbanos e semi-urbanos do Eixo Atlântico e em oposição aos meios rurais;
- As metodologias dominantes na amostra de ambas as regiões são ainda tendencialmente passivas, registando poucas dinâmicas de reflexão crítica como sejam os debates e jogos e oficinas de simulação;
- Há uma desvalorização geral do elemento “avaliação”, uma aplicação limitada de instrumentos avaliativos e sem uma repercussão relevante na revisão do projeto educativo;
- Um trabalho em rede ainda incipiente (de EqEA e não só), assim como os intercâmbios Galiza –Norte de Portugal em matéria de EA;
- Uma fraca relevância (referências nas entrevistas) de estratégias de EA regionais e nacionais; a ausência quase completa dos EqEA na participação de planos estratégicos locais e regionais e uma recorrência também residual da população aos EqEA em situações de emergência socioambiental;
- A formação inicial dos responsáveis de EqEA e educadores continua a ser, predominantemente, na área das Ciências Naturais;
- Falta de oportunidades para formação contínua das equipas, a par com lacunas na perceção de temas específicos de formação dentro da área pedagógica e da EA, como necessidade para uma atuação mais integradora das educadoras e dos educadores.

Em contraste, os aspetos que menos se aproximam do panorama geral das regiões envolvidas, ou seja, que encontram menos correspondência noutros estudos mas que indiciam um maior nível de integração e de impacto são:

- Os EqEA da amostra mostram ter objetivos socioculturais (ex. desenvolvimento local; inclusão social) em grau superior do que em todo o território, revelando um maior comprometimento com o seu entorno;
- A combinação do objetivo de investigação e divulgação científica com os contributos de saberes locais leigos para essa investigação é mais comum na amostra, e em especial no Norte de Portugal, do que no panorama global de iniciativas;
- Há uma abundância maior de atividades de média e longa duração (ex. estâncias de férias e fins de semana, mesmo sem alojamento) do que na globalidade do Eixo Atlântico, sendo que também é maior a proporção de casos com alojamento (principalmente na amostra galega) do que na Euroregião;
- Na amostra existe, de uma forma geral, maior nível de envolvimento da população (segmentos das famílias, seniores/reformados, alguns grupos de trabalhadores do setor primário) e através de formas mais ativas de participação do que na globalidade da Euroregião;
- A maioria dos casos galegos tem uma gestão privada, ao contrário do restante território transfronteiriço, o que, embora este modelo de gestão acarrete dificuldades, entre outras, de sobrevivência, tem vantagens, nomeadamente, pela maior autonomia sociopedagógica que permite;
- Relativamente às formas de gestão para contornar a crise, na amostra galega são comuns estratégias como a venda de produtos, a gestão do custo de entrada, a oferta de serviços de hotelaria e ócio e a cedência das instalações para outros fins, como reforço da actividade convencional de EA;

- Existe uma maior intensidade e diversidade de parcerias envolvendo os EqEA da amostra, comparativamente com o panorama do Eixo Atlântico;
- Existe um compromisso maior com o entorno e maior ligação à população local nos casos em que os EqEA têm projetos de melhoria implementados;
- O maior nível de integração de aspetos socioculturais e de impacto social local é igualmente visível na amostra pela existência de reconhecimentos externos (ex. divulgação de boas práticas (incluindo os projetos de melhoria) em publicações científicas e prémios), em vários casos;
- Verifica-se uma maior satisfação dos educadores e educadoras (alguns simultaneamente gestores do EqEA) com a sua profissão do que a globalidade dos educadores, pelo menos no lado galego.

Constatam-se assim, dois fenómenos contrastantes entre si relativamente aos casos de EqEA em estudo no Eixo Atlântico. Por um lado, observaram-se elementos originários de um elevado nível de integração e de impacto social, sendo tais elementos, curiosamente, menos próximos da totalidade do território. Por outro lado, existem obstáculos a uma maior integração e impacto, obstáculos que coincidem com os elementos mais próximos de estudos anteriores sobre esta euroregião e respectivos países, e cuja solução deve então considerar os contextos dos territórios regionais mas também nacionais, principalmente no caso de Portugal, em que o conceito de “região” e de “autonomia” ainda não andam de mãos dadas.

Tanto nos aspetos positivos como nas dificuldades aqueles fenómenos devem-se a fatores internos (ex. modelos de gestão, projeto educativo, equipa educativa) e a fatores da relação com o exterior (ex. o perfil e tipo de participação de usuários incluindo a comunidade local, parcerias, projetos de melhoria do entorno, redes, participação em planos estratégicos, para além das circunstâncias sociopolíticas atuais de uma crise económica generalizada). De qualquer forma, como denominador comum ou fator motivador dos próprios fatores internos e externos sobressai a questão da crise a nível da articulação e aplicação de estratégias regionais e nacionais de educação ambiental. Esta realidade faz-nos refletir sobre a pertinência de se aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades, possíveis soluções e de valorizar os aspetos fortes no Eixo Atlântico, também numa perspetiva de “tubo de ensaio” socioeducativo, isto é, como modelo para as outras regiões do território espanhol e português ou outros contextos.

5 REFLEXÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Chegados a esta fase, nela procuramos dar conta dos aspetos que foram emergindo e que são de salientar, tendo em conta a coerência interna entre objetivos enunciados e a discussão dos dados recolhidos, no contexto dos equipamentos estudados do Eixo Atlântico. Neste entendimento, registam-se os principais contributos para o estado da arte nesta matéria assim como as limitações detetadas. A sequência das reflexões finais acompanha a organização dos cinco primeiros objetivos enunciados. Pretende-se, desta forma, que o estudo proporcione pistas de explicação para os fenómenos relativos, quer à integração de aspetos socioculturais nos projetos educativos, quer ao fator impacto social dos equipamentos para a educação ambiental. Damos ainda conta de limitações com que nos defrontámos no decurso da pesquisa. Como resposta ao último objectivo, são traçadas diversas propostas e recomendações para futuros desenvolvimentos.

5.1 REFLEXÕES FINAIS

Pretendemos que a investigação constitua um contributo para uma compreensão aprofundada do funcionamento dos EqEA que integram aspetos socioculturais no projeto educativo e que têm um alto impacto social, segundo critérios propostos por Serantes (2007). Sublinhamos a importância, por diversas razões, da análise dessa integração e fatores que influenciam o maior ou menor impacto social, no contexto dos territórios transfronteiriços da Galiza e do Norte de Portugal. De entre essas razões encontra-se o conhecimento prévio da existência de experiências com alto impacto social, especialmente na região galega, como afirmam Serantes e Barracosa (2008). Outra razão está relacionada com o generalizado desconhecimento sobre o estado da EA e dos equipamentos dentro desta euroregião e daí, também a pertinência, coerência e actualidade em diagnosticar a situação e em desenvolver estratégias que venham colmatar as lacunas encontradas.

Antes de sintetizar a influência de vários elementos nos EqEA, cumpre aqui refletir sobre as tipologias dos EqEA seleccionados, embora a “tipologia” em si não tenha feito parte das condicionantes de escolha. É certo que, em sintonia com o que Serantes e Barracosa (2008) preconizam, o conjunto seleccionado abrange tipologias de potencial nível alto de impacto, como é o caso dos centros de educação ambiental (CEA gerais e temáticos). Do mesmo modo, esse conjunto não incluiu, à partida, nenhum centro de interpretação ambiental (CIA), em concordância com o nível baixo de impacto dos CIA (Serantes e Barracosa, 2008). No entanto, no caso de tipologias como os museus, supostamente classificados como iniciativas de baixo impacto social pelas mesmas autoras, nesta investigação e de acordo com os critérios definidos, foram seleccionados alguns casos deste tipo de EqEA. Os EqEA seleccionados também incluem outras iniciativas que, num primeiro olhar, poderiam não se enquadrar no conjunto destes recursos de educação não formal (ex. centros de desenvolvimento rural) mas que revelaram ser instituições integradoras de aspetos socioculturais na EA. Inclusivamente, vários EqEA de denominação mais convencional (ex. centro de educação ambiental) ficaram excluídos do conjunto de estudos de caso por não terem uma abordagem de alto impacto social. A conjugação de diversas valências, educativas e de desenvolvimento local (abordagem socioecológica às temáticas), num mesmo equipamento, também parece favorecer a dita integração (ex. museus de arte contemporânea e outras tipologias com atividades de EA). Evocando as considerações de McKenzie (2008), a aprendizagem socioecológica e de fomento de ligação com um lugar dar-se-á mais fortemente através de experiências e

“locais” intersubjectivos como a amizade, arte, literatura, humor, diferenças culturais e a comunidade. Desta forma, constatou-se que, para haver integração de aspetos socioculturais nos projetos educativos, não é condição tal acontecer em EqEA convencionais, em termos de tipologias ou considerados *a priori* de alto impacto social.

Refletindo sobre os **fatores que favorecem e os que dificultam a integração (sociocultural) e o impacto social**, indicados no primeiro objectivo enunciado na investigação, salientaram-se dois fenómenos tendencialmente opostos relativamente ao panorama global de EqEA do Eixo Atlântico: fenómenos associados a fatores internos do funcionamento dos EqEA e a fatores externos ou da relação com o exterior. Assim, nos EqEA estudados há a destacar fenómenos que são mais próximos do resto do território do Eixo Atlântico. Tais fenómenos, por razões relacionadas com contingências sociopolíticas atuais de crise económica mas também de crise na EA (Pardellas-Santiago e Meira, 2012; Schmidt, Nave e Guerra, 2010), coincidem com aspetos que dificultam o desenvolvimento de um nível maior de integração de aspetos socioculturais. No sentido contrário, verificam-se fenómenos menos próximos ou concordantes com a totalidade do território e cujos elementos originaram um maior nível de integração e de impactos sociais, constituindo qualidades a perseguir e a potenciar noutros contextos do Eixo Atlântico e fora desta euroregião.

Acerca dos fatores internos que influenciaram o nível de integração e de impacto nos EqEA estudados consideraram-se o projeto educativo (segundo item dos objetivos do estudo) e as características da equipa educativa (quarto item dos objetivos), fatores esses que são objeto de reflexão mais à frente. Tem igualmente influência a gestão interna do EqEA, incluindo o modelo de gestão e estratégias concretas (formas de gestão das dinâmicas e constrangimentos económicos). De igual modo, foram identificados vários tipos de fatores externos: fator geopolítico dentro do Eixo Atlântico (diferenças do território da Galiza Vs. Norte de Portugal, meio rural Vs. urbano e inserção de EqEA em espaços naturais protegidos); e a relação do EqEA com o exterior (ex. interligação com outras entidades em redes, parcerias), para além da influência das tipologias de usuários, incluindo a interação com a população local, sendo também este item sintetizado à parte, como resposta ao terceiro objectivo do estudo.

Referindo, desde já, o elemento externo aos EqEA - circunstâncias geopolíticas - verifica-se que este é um fator transversal e condicionador de vários aspetos analisados nos EqEA (ex. projeto educativo, tipo de equipa educativa, interação com a população, modelos de gestão e estratégias ou formas de gestão). Isto é, o fator geopolítico tem uma influência decisiva, ainda que tome diferentes contornos e intensidades, consoante se trata da dicotomia territorial Galiza-Norte de Portugal, meios rurais-urbanos ou espaços naturais protegidos. Isto porque o conjunto de casos escolhidos para o estudo (segundo os critérios relacionados com a integração de aspetos socioculturais) tinha as seguintes características geodemográficas: o Norte de Portugal com a grande maioria de EqEA situados em zonas litorais e urbanas ou semi-urbanas, e a Galiza com uma distribuição mais equilibrada, embora predominem casos situados em zonas interiores do Eixo Atlântico e vincadamente em meios rurais.

A conjugação das diferenças geopolíticas transfronteiriças com os tipos de ocupação do território manifestou divergências em termos de **modelos de gestão**: em áreas urbanas predominam EqEA públicos que são normalmente geridos por autarquias municipais (mais no território português, à semelhança da globalidade da situação portuguesa). Em contraste, nas áreas rurais existem mais EqEA privados, de dimensão familiar e com alojamento para actividades de média/longa duração (ênfase na amostra galega). A dicotomia gestão pública/privada constitui um dos fatores que condiciona as

abordagens e nível de integração de aspetos socioculturais locais, assim como o impacto social dos casos em estudo. De facto, lembrando a pesquisa de Serantes (2011) sobre a totalidade do território galego, são mais comuns os equipamentos de alto impacto social que são de gestão privada.

Relativamente às **formas de gestão**, na amostra galega (predominantemente EqEA privados), são comuns estratégias como a optimização dos recursos internos; a venda de produtos de elaboração própria, a oferta de serviços de hotelaria e ócio a cedência das instalações para outros fins; gestão do custo da entrada no centro; candidaturas a financiamento, especialmente em zonas rurais; para além de apostarem na rentabilização de recursos culturais e ambientais do entorno. Relativamente à forma de gestão relacionada com o turismo, ela surge da motivação inicial dos EqEA em várias zonas rurais de quererem conciliar as vertentes de hotelaria, da EA e da vertente cultural. A recordar que esta tendência tornou-se comum no universo dos EqEA galegos na primeira década de 2000, numa lógica de dinamização de EqEA como forma de auto-emprego (Serantes, 2006a).

À semelhança do turismo, as restantes formas de gestão, no estudo, também não seguem a tendência do resto do território galego, a qual indica uma minoria de iniciativas que complementam a actividade de EA com outras valências de forma integrada, devendo ser mais fortemente implementadas, de acordo com Serantes (2011). Com efeito, valências para além da EA são estratégias válidas como complemento das atividades dos EqEA, desde que os princípios e práticas da EA não sejam secundarizados. Estas estratégias internas também fomentam o impacto social por atraírem uma maior diversidade de tipos de usuários e implicarem os EqEA como pólos locais de emprego, como um dos papéis atribuíveis a estes recursos na gestão integrada do território.

Na auscultação de estratégias externas ou relação com outras entidades verificaram-se, na amostra intencional, aspetos promotores da integração de aspetos socioculturais e de impacto social; assim como aspetos pouco desenvolvidos e que dificultam essa integração. O conjunto de estratégias promotoras da referida integração é, de uma forma geral, oposta à tendência geral do Eixo Atlântico, consistindo no forte estabelecimento de parcerias, a implementação de projetos de melhoria do entorno e o elevado nível de participação de vários segmentos da população local. Sobre este último elemento considerou-se mais pertinente tecer as últimas considerações juntamente com a questão dos usuários.

Verificou-se que o objetivo mais comum das **parcerias** está relacionado com a falta de recursos humanos nos EqEA (ex. estágios), associada à escassez de recursos financeiros. Na análise dos dois territórios constatou-se que as parcerias, no Norte de Portugal, são fundamentalmente com universidades e centros de investigação (em Ciências Naturais), facto que está relacionado com um dos objetivos educativos mais presentes nesta região - a investigação. Esta conjugação apresenta-se como uma vertente importante neste tipo de EqEA e tem uma dimensão bidirecional: por um lado, os EqEA reconhecem, para fins de qualidade do seu serviço, a necessidade do envolvimento de entidades de ensino superior como consultoras científicas e técnicas, e por outro, é notório que as próprias universidades e institutos politécnicos valorizam os equipamentos como espaços de aplicação educativa e técnica de conhecimentos.

Na região galega, por seu turno, as parcerias dão-se mais intensamente com ONG, nomeadamente para reforço de recursos humanos através de voluntários, demonstrando, este facto, uma maior valorização da dimensão do voluntariado na Galiza do que na região portuguesa. Relativamente aos espaços naturais protegidos, verificou-se que é menor a percentagem de número e diversidade de parcerias em EqEA nestes espaços, pelo que este fenómeno é revelador de lacunas na gestão destes espaços e dos EqEA relativamente a equipamentos fora de áreas classificadas. No entanto, as parcerias em ENP poderiam ser

potenciadas como forma de conjugação de esforços para uma gestão integrada desses espaços. Com efeito, estes espaços são comumente palco de conflitos a nível de conservação ambiental e, segundo Meira (2003), sujeitos a uma elevada carga de visitantes - carga social ou impacto sociocultural das atividades recreativas e educativas.

Apesar do número reduzido de casos com os denominados **projetos de melhoria do entorno**, verificou-se que é maior o grau de compromisso com esse entorno nos EqEA que têm implementados tais projetos locais. No Norte de Portugal, a maior vocação ambiental deve-se, provavelmente, à maior componente de investigação em Ciências Naturais e, no caso de projetos como hortas urbanas, ao facto de estarem associados a mais EqEA em cidades (maior número na amostra do Norte de Portugal). Assim, o facto do projetos de melhoria, no território galego, terem uma componente social mais forte será um fator que potencia mais a integração de aspetos socioculturais nos EqEA estudados da Galiza. Esta tendência, nos casos do Eixo Atlântico, poderá assim ser olhada como exemplos de boas práticas, até pela comparação com realidade do restante território espanhol, aludida por Heras (1997), sobre a existência reduzida de programas de EA que capacitem para a participação em projetos comunitários de melhoria do meio local.

Como elementos de relação com o exterior que dificultam essa integração foram identificados:

- a) O trabalho em **redes** de cooperação (de EqEA e não só) é ainda incipiente, assim como os intercâmbios Galiza-Norte de Portugal em matéria de EA. Além disso, aqueles pontos fortes identificados (parcerias, projetos de melhoria, interação com a população) não são, consequentemente intercambiados nos casos estudados da Euroregião. Detetou-se, assim, a falta de uma estratégia comum de EA entre os lados da fronteira;
- b) Um nível baixo de **interligação entre EqEA** e a perceção, nalguns casos, de competição por públicos (Em concordância com o nível deficitário de atuação das redes de EqEA). São comuns em ambos os territórios a interligação sob a forma de visita a outro EqEA embora na Galiza se desenvolva um contacto mais aprofundado que consiste na formação equipa em outro EqEA, especialmente no centro de referência da Comunidade Autónoma, demonstrando a importância da existência de tal instituição em EA;
- c) Uma participação residual dos equipamentos em **planos estratégicos** locais e regionais, em sintonia com o reduzido intercâmbio, acima mencionado, assim como uma fraca recorrência aos EqEA em situações de emergência ambiental para denúncia e sua resolução a nível local ou regional. Este último fenómeno é de resto, concordante com a generalidade dos equipamentos galegos (Serantes, 2011) e dos equipamentos portugueses, por indícios associados fraca à participação cívica a que Sousa-Santos e Nunes (2004) e Lima e Guerra (2004) se referem.

É certo que, à semelhança do resto do panorama do Eixo, as limitações de recursos financeiros e humanos estarão associadas a vários desses problemas. Por exemplo, os períodos menos férteis (mais recentes) de criação de EqEA estão também relacionados com constrangimentos político-económicos também recentes, nos países implicados no Eixo Atlântico. Além disso, a situação das comunidades próximas dos centros é menos destacada do que a situação económica dos centros em si, o que poderá revelar uma maior preocupação pela “sobrevivência” dos centros, face à conjuntura atual global; e que as possíveis soluções não valorizam o fator “local”. No entanto, a falta de estratégias e da sua operacionalização institucional, envolvendo os EqEA e outras entidades, mostrou ser um dos elementos extrínsecos para as lacunas identificadas e um fator inibidor de uma maior integração de aspetos socioculturais e consequente impacto social desses equipamentos. A realidade sobre as redes e o intercâmbio transfronteiriço vai de encontro ao mencionado na

Agenda Estratégica do Eixo Atlântico (Domínguez e Pardellas, 2007), de que existe a carência de redes de cooperação entre as duas regiões e de parcerias, o que também é válido para o âmbito dos EqEA.

Como considerações finais sobre a **influência do projeto educativo nos processos observados** obtiveram-se igualmente duas forças opostas. Assim, como elementos do projeto educativo que favorecem a integração e diferentes da totalidade do Eixo Atlântico tem-se, numa primeira análise, que a maioria dos EqEA da amostra inclui **objetivos** socioculturais (ex. desenvolvimento local; inclusão social). Além do mais, o objetivo de investigação e divulgação científica, especialmente no Norte de Portugal, tem pontes com o objetivo de inclusão social (contributo de saberes leigos da população para as pesquisas), enquanto o objectivo de análise crítica da realidade socioambiental é mais detetada na Galiza. A conjugação de determinados elementos nos casos estudados também parece favorecer a integração de aspetos socioculturais e o impacto social dos EqEA:

a) Os EqEA que visam o desenvolvimento local, especialmente em zonas rurais, fazem uso de uma grande diversidade de atividades e metodologias pedagógicas, incluindo ferramentas artísticas e os jogos pedagógicos e tradicionais, podendo-se inferir que nos casos estudados as abordagens lúdicas e de cariz criativa são vistas como fomentadoras de competências práticas e de reflexão crítica sobre a realidade local. À semelhança do que Gruenewald (2003) argumenta com a “pedagogia crítica de lugar”, existe uma associação entre abordagens pedagógicas transversais e a promoção nos participantes do sentido de pertença de lugar;

b) As atividades de média-longa duração, como as estâncias de férias e fins-de-semana (com ou sem alojamento) favorecem a integração por aparecerem associadas a EqEA que traçam objetivos de inclusão social e por terem uma forte ligação à comunidade local. Além disso, equipamentos com alojamento são aqueles que apontam, precisamente, como um dos sucessos a forte ligação à população local. Nos meios rurais existe um maior número de instalações com alojamento, o que leva ao desenvolvimento, de uma forma geral, de atividades de maior duração e, consequentemente, de maior impacto social. Também há uma maior presença de infraestruturas com alojamento neste estudo do que no território do Eixo Atlântico em geral, segundo Barracosa (2008) e Serantes (2011). Ora, concordando com Serantes (2007), são vários os benefícios resultantes da capacidade de alojamento dos EqEA e da prática de atividades de média e longa duração, nomeadamente, a convivência que um programa prolongado permite e uma abordagem mais aprofundada aos problemas locais.

Em sentido contrário, foram detetados elementos do projeto educativo que dificultam a integração e a uma abordagem mais holística da EA:

a) Atividades, em vários centros, que ainda trabalham **temas** de carácter biofísico sem integrar aspetos socioculturais, como tendência de uma EA *conservacionista* (Sauvé, 2005). Na ótica dos próprios professores (Etxaburu, 2006), são detetadas limitações de uma abordagem mais alargada nos EqEA, pelo facto da maior parte das temáticas estarem relacionadas com o meio natural, embora existem casos de professores com relutância em tratar temas complexos e polémicos, conforme observa Serantes (2011). Ora, autores como Robottom (2012) enfatizam a importância de uma abordagem integradora em temas a que denomina de sociocientíficos, como ponto de partida e princípio organizador de projetos (multi-setoriais) de interesse da comunidade e como fomento de uma compreensão mais completa de um problema;

b) Muito embora sejam valorizados o objectivo de valorização da cultura local e o tema vincadamente sociocultural do património imaterial e construído, na maioria dos

casos, a abordagem cinge-se à transmissão de conhecimentos etnográficos, não constituindo uma ferramenta para fazer a ponte às questões complexas atuais (processos produtivos, problemas e soluções sustentáveis). Esta questão merece preocupação, ainda mais quando existem esforços, noutros contextos, no sentido utilizar o *conhecimento tradicional ecológico* (Reid, Teamey e Dillon, 2004) para compreender os ecossistemas locais e para desenvolver valores consistentes com a resiliência e sistemas socioecológicos sustentáveis;

c) Apesar de serem praticadas **metodologias** pedagógicas tipicamente ativas e que fomentam a criatividade e a troca intergeracional, as atividades mais comuns ainda são tendencialmente passivas. Além disso, estão praticamente ausentes dinâmicas importantes para uma EA sociocrítica, como são exemplos os debates e os jogos de simulação;

d) Existe uma desvalorização geral da **avaliação** e uma aplicação limitada de instrumentos avaliativos, sem repercussões efectivas na revisão do projeto educativo, pelo que esta realidade vai de encontro à posição de Hidalgo (2006) de que, na generalidade das iniciativas existentes, pelo menos em Espanha, as práticas de avaliação não têm servido para uma melhoria efectiva na qualidade dos equipamentos. Também se verifica uma reduzida valorização e aplicação dos conceitos de *capacidade de carga* e de *carga social* dos EqEA (Meira, 2003), impedindo uma aferição adequada sobre a eficácia das intervenções educativas, ambientais e eventualmente turísticas. Daí a importância dos esforços liderados por especialistas como Gutiérrez, Benayas, e Pozo (1999) e Serantes (2000), na constituição de um sistema de indicadores de qualidade dos EqEA que inclua, tanto a dimensão do projeto educativo como a dimensão da equipa educativa da infraestrutura, recursos e das instalações.

Na comparação dos tipos de território, existe uma maior descontextualização, em geral, dos temas em meios urbanos, em oposição aos meios rurais e semi-urbanos (como vários EqEA do litoral). Esta realidade deve-se a vários fatores, entre os quais, a dificuldade na abordagem pedagógica dos complexos sistemas e impactos urbanos, assim como, o facto da maioria dos EqEA rurais (na Galiza) terem na equipa, mais elementos com formação inicial da área da educação (mais ferramentas pedagógicas para a contextualização) e serem privados (maior grau potencial de independência para tratar temas polémicos). Existe, portanto, um desajuste entre as necessidades de atuação dos EqEA urbanos em problemas do seu contexto e preocupações desses EqEA, tal como Etxaburu (2006) critica, através do “olhar” de professores, sobre o fraco investimento em temas relacionados com a cidade. Este facto deverá ser objecto de uma reflexão maior, ainda mais quando existem esforços, no Eixo Atlântico, em áreas tangenciais como a adesão de vários municípios como ao movimento das *ciudades educadoras*. Com efeito, tal movimento, para além de implicar uma cidadania ativa, organiza a cidade como um espaço educativo por excelência (Caride, Freitas e Callejas, 2007).

Refletindo sobre os EqEA da amostra situados em espaços naturais protegidos (ENP) e fora deles, não se encontraram grandes discrepâncias em termos de projeto educativo. Destaca-se apenas a dominância ligeira do **objetivo** relacionado com a valorização da cultura local dentro dos ENP (com ênfase em áreas de Reserva da Biosfera) indiciando que a gestão destes espaços, em articulação com os EqEA, inclui aspetos socioculturais e não apenas a promoção de valores biofísicos. No entanto, para além de não se ter identificado uma elevada referência a aspetos socioculturais comparativamente a áreas não classificadas, o facto de se valorizar a cultura local não implica necessariamente abordagens sociocríticas sobre a realidade dentro de áreas protegidas e, como Cid (2006) considera, não implica a prática da EA como um instrumento de gestão tendo os ENP como cenários sociais.

Apontando trilhos possíveis de resposta a um dos objectivos da pesquisa, **o perfil de usuários dos EqEA e de cooperantes da comunidade local** sintetiza-se em: i) os usuários mais comuns são os alunos, ii) num nível intermédio encontram-se alguns segmentos da “população local” (adultos da comunidade em idade de reforma, famílias do entorno do EqEA) e alguns grupos de interessados diretos (setor primário) e o grupo dos turistas e colaboradores de ONG; iii) nível de participação baixo de entre outros grupos interessados diretos locais (adultos em idade ativa, grupos de empresários e outros grupos profissionais) e entre os agentes decisórios locais/regionais.

De facto, outros segmentos dentro do grupo dos interessados diretos e o grupo dos agentes decisórios continuam a merecer menos atenção dos EqEA, nomeadamente, por serem necessárias abordagens mais ativas, inovadoras e que considerem os seus conhecimentos prévios. O nível baixo de participação destes grupos também se deverá a obstáculos como sejam, a ausência de uma cultura de participação cívica, comum em ambos os territórios; e o diminuto convite a este tipo de usuários. Deste modo e à semelhança do que é desejado para o restante território galego (Serantes, 2011), há que dar um salto qualitativo e fazer dirigir os programas dos EqEA a grupos com maior poder de decisão.

Relativamente à **interação dos EqEA com a população local**, foram identificados vários elementos que facilitaram a integração de aspetos socioculturais e o impacto social:

a) Todos os EqEA da amostra do Eixo Atlântico desenvolvem alguma forma de interação com a população do seu entorno (considerando determinados segmentos da população) sendo, deste modo, maior nível de envolvimento na amostra do estudo do que na globalidade do Eixo Atlântico, conforme refere Serantes (2011). Verificou-se a existência de mais formas ativas de participação da comunidade local na Galiza, facto que se poderá dever não só ao contexto geodemográfico da maioria da amostra galega (rural e portanto com maior apetência para ligação à população mais próxima), como também à formação dos educadores/directores, com maior incidência na área da educação, e potencial atuação pedagógica mais adequada a essa ligação, como é debatido mais à frente. Estas características da interação com a população são coerentes com uma das motivações mais comum para a criação de EqEA, nos casos de meio rural, de querer fomentar laços culturais com o entorno. Este estreitar de laços afectivos tornam visível a importância que esses EqEA atribuem aos saberes leigos da população local, tanto pela valorização dos conhecimentos contextualizados no lugar e não apenas do saber técnico-científico (Alves *et al*, 2013b), como pela valorização da auto-estima dos cidadãos de aldeias e seus modos de vida. Simultaneamente, as questões ambientais que afectam directamente as comunidades, neste caso rurais serviram, como Colom (1998) considera, para dinamizar processos de formação e desenvolver as finalidades do trabalho social;

b) Os projetos de âmbito socioeconómico e cultural correspondem a equipamentos em que existe um maior nível de **interação com a população local** e corresponde a entrevistados que visualizam a dinamização social dos EqEA com um fator intergeracional e integrador de grupos excluídos. Nota-se, portanto uma maior tendência para o desenvolvimento de projetos de bem-estar com as famílias do entorno e grupos desfavorecidos e uma menor tendência para outras visões (interligação ambiente-cultura, ou o benefício económico direto da população com os projetos de melhoria);

c) Denota-se uma consciência, na maioria entrevistados do Eixo Atlântico, da importância da continuidade dos projetos, nomeadamente, aqueles directamente orientados para a população local. Assim, foi partilhada a necessidade de tempo como fator-chave para uma integração de aspetos socioculturais e impacto social para que a população participe e

passa de uma participação passiva para uma participação mais ativa. Tal continuidade, com efeito, deu vários frutos a nível de cumplicidade e de mutualismo entre a equipa de vários EqEA entrevistados e a comunidade local respetiva.

Como fatores limitativos ao envolvimento dos diversos segmentos da população local, foram encontrados os seguintes elementos:

a) Apesar da maior intensidade na ligação à comunidade local, em meios rurais, também foi neste contexto onde se verificaram mais casos de **resistência inicial** ou atual à instalação dos equipamentos. Estes resultados estão em consonância com algumas das dificuldades de ordem social que muitos EqEA se deparam em momentos iniciais, nomeadamente, a desconfiança pelos núcleos populacionais vizinhos relativamente à moralidade e competência de pessoas da área da educação em trabalhos tipicamente rurais (Gutiérrez, 1994). Também se verificou uma ligação entre a frequência dos EqEA com resistências atuais ou iniciais e o sexo da pessoa responsável pelos respectivos equipamentos. Nos casos em que houve conflito com o entorno, as circunstâncias terão potenciado questões de género: EqEA geridos por mulheres (acumulação de cargos de diretora e educadora em EqEA não públicos, e num caso, gerido por uma ONG; contextos rurais e de pequena dimensão (meio sociocultural mais tradicionalista);

b) Para além da ausência de alguns segmentos da população, na interação com outros segmentos em vários EqEA o conteúdo da participação não é integrado no projeto educativo. E houve casos apenas pontuais de pessoas que recorreram ao EqEA das suas proximidades para uma denúncia ambiental, tal como Serantes (2011) e Medir, Heras e Geli (2013) constatarem, respetivamente, na realidade galega e no território espanhol em geral, para além do serviço de alerta não ser integrado no projeto educativo.

Deste modo, a crise de identidade dos EqEA e não apenas crise económica atual poderá explicar a preocupação por se querer captar cada vez mais o público escolar, nalguns EqEA da amostra. Essa crise de identidade também poderá estar na origem da busca, noutros casos, pelo alargamento do leque de tipologias de usuários sem que haja um projeto “guarda-chuva” ou um papel-chave do EqEA a nível local. Esta questão parece ainda estar menos clarificada em equipamentos localizados em contextos urbanos pois verificaram-se maiores esforços de procura de novos públicos e de atividades como forma de sustentação financeira, mais do que como uma procura de auxílio de diferentes atores de comunidade para ajudar na resolução de um problema socioambiental concreto. Neste ponto lembramos Serantes (2007) quando afirma que o projeto dos EqEA, seja educativo ou social, não deve estar à mercê das exigências do mercado (equipamentos transformados em “não lugares”, centrados em novas estratégias económicas, em públicos rentáveis e apenas numa postura baseada na transferência de saberes técnicos e instrumentais).

Nesta altura importa reflectir sobre um dos elementos dos equipamentos que revelaram ter maior influência no impacto social dos equipamentos e na perceção do seu papel no contexto local – **o perfil da equipa educativa**. Também se chegou a uma tendência das **representações dos educadores e responsáveis de EqEA sobre a prática pedagógica integrada** segundo os critérios em jogo.

Assim e sobre a formação inicial dos educadores e diretores, existem vários EqEA com profissionais das Ciências Sociais e da Educação e algumas equipas multidisciplinares, especialmente na Galiza. No entanto e no cômputo geral dos casos estudados do Eixo Atlântico, a formação inicial é, predominantemente, na área das Ciências Naturais e com pouca ênfase na multidisciplinaridade. Estes fatores dificultam a integração e o aprofundamento de aspetos socioculturais e de problemáticas complexas

atuais. Outro fator que se apresenta como um obstáculo é o número reduzido de elementos nas equipas educativas, na generalidade dos EqEA em estudo, assim como a falta de uma valorização e profissionalização do setor dos educadores ambientais. Tais obstáculos foram partilhados nas entrevistas, em sintonia com a situação comprovada por Escudero, Oliver e Serantes (2013) sobre a Galiza e o restante território espanhol.

Também foram detetados fenómenos na relação entre a formação inicial e o projeto educativo que parecem facilitar e outros dificultar a integração:

- i) Temas vincadamente culturais são trabalhados por um conjunto de profissionais com espectro mais alargado de áreas formativas iniciais, comparativamente a temas biofísicos. Deste modo, é de voltar à questão das parcerias com universidades (Ciências Naturais), como auxílio em termos de recursos humanos (investigadores com funções também de educadores). Esta realidade levanta a questão do tipo de preparação pedagógica existente por parte destes profissionais e da perceção de necessidades de formação em áreas pedagógicas;
- ii) Os educadores formados em Biologia, Engenharia e áreas afins utilizam maioritariamente atividades mais passivas e colocam mais ênfase nos conteúdos do que no sentido da aprendizagem, ao contrário do que Calvo (2006) e outros autores defendem. Em contraste, os profissionais de várias áreas das Ciências Sociais e da Educação recorrem a metodologias mais ativas/participativas e mais diversas. Este fenómeno transmite a noção de que a visão mais ou menos integrada e holística do “ambiente” a debater em EA é, nos casos estudados, definitivamente condicionada pela formação inicial e contínua do(a)s educadore(a)s. Recordando Calvo (2002 e 2006), muitas vezes os educadores estão alheios a outras competências de ordem social (ex. gestão de conflitos, formas de integração de saberes);
- iii) Os profissionais das Ciências Sociais e da Educação trabalham com um leque mais variado de usuários, enquanto os formados em Biologia e afins, lidam essencialmente com usuários escolares. Este fenómeno também parece estar associado a filosofias mais holísticas da EA e a abordagens mais integradoras, por parte de educadores ambientais provenientes das Ciências Sociais.

No campo das representações sobre a importância de uma visão integradora das questões socioambientais locais, os educadores que têm uma relação mais estreita com a população local são os mesmos que valorizam, num profissional, a sociabilidade e valorização do outro, assim como a curiosidade por conhecimentos em diversas áreas, incluindo o cruzamento de saberes científicos e leigos.

Outro elemento que parece beneficiar a procura de integração de aspetos socioculturais é a conjugação, nos mesmos entrevistados, entre aprendizagens na esfera da sintonia entre vida profissional e pessoal, entre um perfil ideal relacionado com o gosto pela actividade e procura contínua por comportamentos pró-ambientais; e de entre as motivações iniciais, a de querer fomentar laços culturais com o entorno e apoiar uma reflexão integrada de ambiente com áreas como as artes. Tal conjugação foi encontrada em profissionais que são simultaneamente educador(a)s e director(a)s, pelo que se pode deduzir que a autonomia facilitada pela acumulação das duas funções facilitou a implementação de estratégias inovadoras e criativas, assim como contribuiu para abordagens mais integradoras às problemáticas socioambientais. Também a coerência dos educadores-directores em termos de estilo de vida parece promover com uma visão tendencialmente holística da realidade local, com uma abordagem sociocrítica e interdisciplinar da EA e um forte sentido de pertença de lugar. Por seu turno, os profissionais que são exclusivamente educadores valorizaram mais o aumento de

conhecimento em diversas áreas, assim como o gosto e as aprendizagens ao lidar com diferentes públicos. Ora, as vantagens resultantes do contacto diário com os usuários e a apreensão de diferentes áreas do saber acontecerão com mais intensidade em pessoas que exercem a EA diariamente não acumulando funções de gestão, facilitando a integração de aspetos socioculturais de outros moldes por perceber melhor as necessidades de cada tipo de público.

Em ambas as situações, a integração é potencialmente maior nos casos em que os profissionais criam uma ligação forte com o meio envolvente do EqEA e sua população. Esta realidade está em consonância com as evidências de Evans, Ching e Ballard (2011) de que um dos elementos comuns entre educadores que prezam a actividade no respectivo EqEA é o facto de haver uma relação prévia com o lugar em torno do EqEA.

Não obstante os fatores favoráveis acima mencionados, existem obstáculos intrínsecos e extrínsecos aos educadores para uma maior integração de aspetos socioculturais. As lacunas em termos pedagógicos podem ter origem na falta de profissionalização do setor e dificuldades no envolvimento com o entorno, seja no envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade, seja na abordagem estratégica de temas locais mais ou menos problematizadores da realidade, ou tipo e intensidade de pontes que o EqEA estabelece com outras instituições para trabalharem em prol de um objectivo comum. Relativamente à formação dos educadores, Muñoz-Santos (2002) também é da opinião de que as limitações existentes devem-se, em grande parte, à generalidade da formação com conhecimentos quase sempre técnicos, instrumentais e sobre a natureza.

Para além da formação inicial, a formação contínua foi um dos pontos principais abordados nas entrevistas. A formação contínua foi sentida como uma necessidade, por parte dos entrevistados, principalmente na área de formação da Educação. No entanto, os entrevistados apontam vários obstáculos, como a falta de oportunidades e de tempo laboral para participarem em ações de formação. Além disso, parece detetarem-se lacunas na perceção dos educadores, sobre temas específicos de formação dentro da área da pedagogia e da EA, para uma atuação mais integradora. Isto é, apesar da importância atribuída à área pedagógica e haver referência a algumas vertentes como a EA no Ensino Especial, não foram mencionados outras áreas educativas, como seja, a formação em educação comunitária, competências sociais e de colaboração ou em avaliação de projetos, sendo consensual a necessidade dessas competências ao lidar-se com o território e não apenas com os visitantes.

Relativamente à **caracterização dos impactos sociais resultantes da prática integradora dos aspectos socioculturais nos EqEA**, na análise emergiram vários elementos demonstrativos desse impacto. Como elementos mais destacados encontra-se o sucesso relacionado com o envolvimento da população e com os projetos implementados de melhoria do entorno, assim como o reconhecimento de experiências através de prémios e da sua divulgação em publicações científicas. Não obstante estes indícios de impacto social elevado, os resultados indicam que existe um trabalho de fundo e em conjunto por fazer e que, mais uma vez, está relacionado com a procura dos EqEA pelo seu papel na construção de nova ordem económica baseada na gestão ambiental local ou gestão do território de forma ambientalmente sustentável (Calvo, 2006), devendo preocupar-se no “como” realizar as mudanças necessárias.

Numa síntese sobre os EqEA estudados no Eixo Atlântico, existem semelhanças a considerar entre a Galiza e o Norte de Portugal a começar pelas similitudes de ocupação do

solo - meio litoral *versus* interior, passando pelas circunstâncias externas de constrangimento económico e seu impacto nos EqEA, até à percepção da desvalorização do papel da EA em geral e dos EqEA na gestão do território. Apesar dessas e outras semelhanças, existem também diferenças substanciais, a nível dos modelos e formas de gestão dos EqEA, estratégias educativas, tipos de parcerias, tipo de formação dos educadores ou estratégias-chave dos responsáveis. É de considerar que esta diversidade, dentro da Euroregião, terá a sua origem, em última análise, num percurso diverso entre a Galiza e Portugal relativamente às opções políticas regionais e nacionais em matéria de educação ambiental, incluindo a coordenação entre os vetores “educação” e “ambiente”.

Como suma da perspectiva dos entrevistados sobre dificuldades dos EqEA em geral e na integração de aspetos socioculturais, é certo que a maioria adota formas de gestão e outras estratégias para fazer face a constrangimentos, especialmente no momento de crise externa atual e que alguns desenvolvem projetos concretos de melhoria do entorno. No entanto, apenas uma minoria de educadores/diretores referiu directamente a necessidade de refletirem sobre o papel do seu EqEA no entorno mais próximo, tendo sido mais partilhada a necessidade de renovação de atividades em si e que a falta de recursos humanos e outros fatores impediam o espaço/tempo para essa renovação. Assim, pode-se ponderar que haverão iniciativas que consideram ter um caminho bem definido e que a crise não implica uma reflexão de maior profundidade, mas também que poderão haver casos em que tal reflexão não parece ser uma preocupação, face à prioridade, considerada pelos gestores, de “sobrevivência” dos EqEA.

Desse modo, o processo de reflexão e auto-redefinição dos equipamentos torna-se pertinente, no momento atual e na nossa perspetiva, como resposta a outro tipo de “crises” como a crise de identidade dos EqEA. Neste ponto, seguimos Muñoz (2002), quando considera que os problemas nos EqEA constituem uma crise de atitude e compromisso político, para além de serem um resultado de receios sociológicos. Na Galiza em concreto, tal crise é motivada, como afirmam Meira, Barba e Lorenzo (2015), por diversos fatores entre os quais, o facto de a EA tem perdido relevância no contexto educativo formal, com a justificação da crise económica; e a invisibilidade social da EA originada, entre outros elementos, pelo próprio campo da EA. A mencionada redefinição do papel de um EqEA torna-se, assim, prioritária no sentido de intervir numa área socioambiental carente do seu entorno, com a implicação de diferentes segmentos da população (Serantes, 2011), em detrimento de uma estratégia isolada de procura de variedade e quantidade de públicos. Como Caride e Meira (2004) enfatizam, ao intervir-se na comunidade através da EA, estará a lidar-se com a dimensão local como um espaço problematizante para fazer emergir várias alternativas pró-ambientais para um mesmo problema. E simultaneamente, ao ajudar a resolver um problema do meio envolvente, o EqEA já estará a trabalhar dimensões pedagógicas como a educação para os valores.

Ao longo do processo de análise tornou-se assim, cada vez mais evidente que um dos elementos-chave na maior ou menor integração de aspetos socioculturais e impacto social consiste na valorização da questão dos recursos humanos associados aos EqEA (equipa educativa e restantes colaboradores). Com efeito, a maioria dos fenómenos encontrados de integração relacionados com o projeto educativo e com ligação do EqEA com o entorno é condicionada pela tipologia das equipas educativas dos casos estudados. E este propósito e lembrando Mediavilla, García e Sampedro (2006) sobre uma das dificuldades que afeta os educadores – o seu isolamento - então uma das debilidades será precisamente a falta de partilha de experiências e de espaços regulares de aprendizagem de qualidade e de cooperação.

Nesta reflexão também não pode deixar de ser salientado um fenómeno que parece contraditório. Por um lado, os EqEA com maior impacto social (públicos ou privados com papel ativo no entorno - projetos de melhoria; ligação à população; integração de temas e abordagens socioculturais críticos) estão a prestar um serviço público de maior qualidade (mais-valia cívica), como complemento a entidades de serviço público (estatais/administração local/regional) e comunidade em geral. É de lembrar quatro potencialidades deste serviço público, têm-se as potencialidades pedagógicas, de desenvolvimento local; de intervenção em políticas educativas, ambientais e potencialidades de investigação no campo da EA. De facto, conforme Serantes (2011) sublinha, os equipamentos para a educação ambiental são referências estáveis para a comunidade local, para várias instituições e para organismos internacionais e facilitam o marco adequado para desenvolver investigações a nível local, autónomo, estatal ou internacional, entre outras valências. No entanto, estes recursos, incluindo os que geram maior impacto social, estão amiúde condicionados pela falta de apoio mas também pela falta de autonomia para desenvolverem tal serviço público. Já Meira, Barba e Lorenzo (2015) aludem, na actualidade, essa falta de autonomia ou dependência de políticas externas que condicionam o seu desenvolvimento, os objetivos, a capacidade de responder a necessidades sociais prioritárias, pelo que o conceito de serviço público dos EqEA merecerá uma maior reflexão por todas as entidades envolvidas. No contexto específico do Eixo Atlântico, tal reflexão não poderá alhear-se de vários fatores para além da crise da EA (identidade teórica e metodológica) (Meira e Pinto, 2008), entre os quais, o contexto geográfico que abrange dois Estados contíguos, com diferentes modelos e culturas administrativas; a falta de investigação sistematizada e carências de fontes relativamente à EA no Eixo Atlântico. Seja em que contexto for, como Robottom (2012) acrescenta, os desafios que a EA enfrenta neste momento constituem também desafios às práticas estabelecidas e às estruturas institucionais ligadas a esses participantes. Estes e outros desafios não deverão fazer dispersar a convicção oferecida por Serantes (2007) de que os EqEA podem ser eficazes dinamizadores sociais, desde que haja condições para tal.

Antes da apresentação de propostas e como **limitações do estudo**, existem vários aspetos a assinalar, e que são deixados em aberto para futuros trabalhos, nomeadamente: a) falta de aprofundamento sobre a medição concreta dos impactos nos usuários (pedagógicos); impactos socioambientais; socioculturais e institucionais (ex. articulação com planos estratégicos) dos EqEA; b) ausência de dados das representações dos usuários acerca importância de uma visão integrada de aspetos biofísicos e socioculturais nos EqEA; falta de aprofundamento na abordagem crítica a temas etnográficos face à complexa realidade atual. Também houve maiores dificuldades em seleccionar os casos portugueses por falta de estudos actualizados e específicos sobre a região do Norte de Portugal e por haver uma dispersão (espacial) de pessoas conhecedoras das dinâmicas dos equipamentos (maioria são técnicos de municípios). Isto é, apesar da limitação do número de casos a estudar, poderiam ter sido incluídos mais alguns casos se houvessem mais dados de base da realidade dos EqEA (ex. sobre a dinâmica atual desenvolvida em Ecomuseus).

As reflexões anteriormente expostas foram também destacadas por serem sugestivas de algumas recomendações, tendo em conta os elementos encontrados que têm dificultado uma maior e significativa integração de aspectos socioculturais e um maior nível de impacto social. Nesse registo, expomos um conjunto de várias medidas suscetíveis de promover sua valorização. As recomendações são apresentadas tendo em mente quatro áreas-chave que se interligam entre si: 1) aprofundamento do conhecimento dos EqEA no Eixo Atlântico e do papel dos EqEA como dinamizadores e interventores sociais; 2)

projeto educativo - temas e metodologias integradores de aspetos socioambientais e importância da avaliação; 3) redes de colaboração e outras estratégias institucionais; 4) equipas educativas e sua formação contínua.

5.2 RECOMENDAÇÕES

- ➔ A realização de estudos de base, diagnósticos e projetos de intervenção no campo dos EqEA no Eixo Atlântico, a partir de universidades e plataformas como os centros de referência regionais de educação e divulgação ambiental, como espaços, por excelência, de apoio no contexto sociopolítico e cultural atual e de convite à participação;
- ➔ O estudo, no âmbito do Eixo Atlântico, os impactos sociais dos EqEA (avaliação sistemática), na perspectiva dos feitos sobre o meio biofísico e sociocultural e efeitos educativos /repercussão na formação dos públicos, segundo as tipologias de equipamentos de alto e médio-baixo impacto (incluindo centros de EA, centros de interpretação, museus etnográficos, ecomuseus e outros, centros de desenvolvimento local/rural, centros de referência regional, quintas pedagógicas, jardins botânicos e outros, etc.);
- ➔ O aprofundamento do estudo/diagnóstico de necessidades de criação/adaptação de EqEA, em termos de áreas geográficas do Eixo Atlântico, para dar resposta questões socioambientais locais, perspectivando os EqEA como um instrumento efectivo de gestão participativa do território;
- ➔ Proceder-se à sistematização da identificação e mapeamento dos EqEA e outros recursos afins situados em Portugal continental e ilhas mediante, por um lado, o cruzamento de informação atualizada das listas e bases de dados de proveniência diversa (da Agência Portuguesa do Ambiente e de estudos na área) e, por outro, a uniformização de critérios (ex. por tipologias de EqEA);
- ➔ A realização de um diagnóstico do conjunto dos EqEA e outros recursos afins situados concretamente no Norte de Portugal, em articulação com a bases de dados portuguesa e à semelhança dos que existem na Região Autónoma da Galiza e que contemplem uma análise crítica e contextualizada desta realidade educativa não formal;
- ➔ A promoção de espaços de debate e reflexão crítica, em ambos os territórios do Eixo Atlântico, sobre o papel presente e futuro de cada EqEA na sua comunidade; sobre as potencialidades socioambientais do lugar onde está inserido e sobre formas de auto-suficiência no desempenho desse papel, estimulando a participação dos diferentes atores/ usuários locais nesse debate e diagnóstico como parte do projeto educativo.
- ➔ O estímulo, nesses espaços de reflexão e noutras instâncias, a procura por formas de auto-suficiência dos centros, seja através da componente turística, medidas de autonomia energética, venda de produtos ou outras medidas, ainda que possa haver uma comparticipação de outras instituições. Tais estratégias não deverão secundarizar a educação ambiental como principal objectivo, pelo que, a sua

implementação deveria ser seguida de um processo de avaliação continua a nível de objetivos e estratégias de EA;

- ➔ O estudo de formas de valorização dos EqEA como “pontes” não só entre o meio/ problemas ambientais e a comunidade local (espaços para denúncias e sugestões ambientais), como também entre a população dessa comunidade e as instituições locais ou regionais (seja em espaços naturais protegidos ou não), e ainda entre as escolas e a comunidade. Para o papel mediador, torna-se também necessário potenciar-se sinergias entre os EqEA e os respectivos municípios, sejam elas sinergias a nível do projeto educativo ou do envolvimento da população local;
- ➔ Priorizar, nos EqEA situados em espaços naturais protegidos, o desenho de programas e atividades de EA específicos para a população residente nesses espaços ou implicada nos usos tradicionais dos seus recursos;
- ➔ A divulgação das estratégias dos EqEA de alto impacto social, dentro do Eixo Atlântico (ex. publicação de um guia de boas práticas com experiências de projetos de melhoria local), e ajudar a potenciar aqueles equipamentos que têm um nível baixo de impacto;
- ➔ O desenvolvimento de estratégias, nos EqEA em geral, que visem o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que não promovam apenas uma leitura do meio ou de abordagens de “saber-fazer” descontextualizadas da realidade complexa atual, mas que consigam contribuir para capacitar as pessoas para serem críticas, através da análise de problemas concretos e alternativas de atuação para a sua resolução;
- ➔ O desenvolvimento de estratégias, nos EqEA que abordam temas socioculturais do tipo etnográfico (ex. ofícios tradicionais), de rentabilização desses temas em termos de uma efetiva educação ambiental, isto é, que a abordagem vá para além da interpretação do património funcionando ponto de partida para a reflexão em torno das formas de produção e formas de vida humana atuais ou dos impactos e soluções na realidade atual, mesmo assumindo a dificuldade em tratar temas controversos;
- ➔ O desenvolvimento de estratégias, em EqEA de meio urbano, que visem o aprofundamento de problemáticas próprias deste meio, de forma inovadora, lúdica, atractiva para diversos públicos e que possam gerar sinergias. No desenho de tais estratégias é de todo pertinente contar com a participação e sugestões desses públicos, para que os projetos educativos de EqEA urbanos vão ao encontro das necessidades dos munícipes, à semelhança do que já acontece em várias cidades do território espanhol e do resto da Europa. Será de todo recomendável que essa abordagem contextualizada aproveite também sinergias já existentes no Eixo Atlântico, como é o caso da iniciativa das *Cidades Educadoras*;
- ➔ A promoção, junto dos EqEA e entidades gestoras e sob a forma de guia de boas práticas, a divulgação dos elementos-chave e procedimentos necessários para elaborar um projeto educativo adequado aos EqEA, complementando com ações de formação (presenciais ou à distância), dirigidas às equipas educativas, sobre a elaboração e actualização deste documento que deve ser de referência para o funcionamento dos EqEA;

- ➔ A promoção de espaços de formação e debate em torno dos processos e instrumentos de avaliação dos projetos educativos, contemplando os momentos pré, durante e após a actividade, de modo a auxiliar os EqEA na recolha de informação relevante para analisarem, nomeadamente, se as atividades servem os objetivos propostos e tendo em mente a coerência, pertinência e o impacto social dessas atividades;
- ➔ O fomento da programação conjunta das actividades entre o EqEA e as instituições usuárias dessas atividades, como o momento de avaliação inicial da atividade, através de reuniões prévias entre, por exemplo, o(a) educador(a) e o(a) professor(a), fomentando assim uma co-responsabilização, flexibilidade e maior implicação dos responsáveis pelos grupos de visitantes. Nesse sentido, deve ser incentivada a negociação, à semelhança com outros governos regionais espanhóis, para que sejam atribuídos créditos de formação aos professores relativamente à tarefa de reunião com os educadores dos equipamentos com vista à preparação conjunta das atividades;
- ➔ O desenvolvimento de estratégias conducentes à realização de práticas de avaliação externa (cooperativas ou governamentais) como bússola das ofertas e como auxílio para aumentar a qualidade dos EqEA em geral;
- ➔ A criação de espaços de debate e criar módulos de formação no sentido de se aprofundar o conceito de “impacto social” (sociocultural) dos EqEA, ou seja, dos elementos a constar na bateria de critérios associados a este conceito, acentuando o impacto social como um recurso de avaliação para orientação interna (medição do impacto a vários níveis pelos educadores) e para futuras iniciativas com vista à criação de indicadores de qualidade destes recursos. Sugere-se que o debate nesta matéria se centre principalmente no alargamento dos âmbitos relativamente aos critérios *participação dos usuários* e do *contacto com a realidade local*;
- ➔ A criação de uma rede de cooperação de EqEA, no âmbito geoestratégico do Eixo Atlântico, com acção nos seguintes âmbitos principais:
 - i) Constituir-se numa meta-rede – uma rede que articule as duas redes de EqEA já existentes neste território e os equipamentos do Eixo Atlântico que não estão abrangidos nessas plataformas, e que promova, no seu processo de criação, a reflexão sobre o processo de desenvolvimento e formato mais adequado para uma rede participada no contexto desta euroregião;
 - ii) Constituir uma plataforma transfronteiriça, para que os equipamentos deste território sejam representados e considerados na procura de respostas, a questões relacionadas com a crise económica, a falta de profissionalização no setor entre outras, servindo tal rede como interlocutor entre as entidades administrativas e outros sectores (ex. grupos de usuários) que estão a viver momentos difíceis;
 - iii) Fazer a articulação entre a acção e coerência interventiva dos equipamentos e o desenho e implementação de estratégias sectoriais locais e regionais, incluindo em planos de gestão dos recursos naturais, planos de ordenamento do território, assim como estratégias na área da educação e, vincadamente, da educação ambiental;
 - iv) iv) Promover a divulgação de boas práticas e a partilha de experiências

- (exemplo de integração de aspetos socioculturais) através da disseminação de projetos de melhoria do entorno; de formas de reconhecimento externo e prémios associados à acção no entorno dos EqEA; de formas de envolvimento de vários segmentos da população local (descrição processual e dificuldades do contexto);
- v) Fazer a articulação as *idades educadoras*, sendo que este tipo de articulação deveria ter correspondência a instâncias em municípios rurais (ex. confederação de centros de desenvolvimento rural);
 - vi) Fomentar a coordenação entre os programas do conjunto de espaços naturais protegidos inseridos no espaço geográfico do Eixo Atlântico, para assim rentabilizar esforços e recursos materiais, pedagógicos e humanos nesses espaços;
 - vii) Promover uma maior articulação entre os EqEA e instituições da Euroregião, através de uma intervenção com e de entidades referência da figura do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular, como seja a Agência de Ecologia Urbana.
- ➔ O fomento, dentro e fora de uma plataforma em rede, o intercâmbio das iniciativas entre os EqEA do Norte de Portugal e da Galiza, na perspectiva de: i) otimizar os aspetos diferentes e únicos de cada região, como valor de complementaridade; ii) divulgar aqueles aspetos semelhantes e indicadores de fraca integração e impacto sociocultural e portanto com grande potencial de desenvolvimento, assim como encontrar os meios para o seu incremento; iii) divulgar os aspetos semelhantes e de elevada integração e disseminar fora do âmbito do Eixo Atlântico;
- ➔ O impulso do intercâmbio entre o Norte de Portugal e a Galiza em EA através da medida concreta de adaptação temporária de estruturas móveis que funcionem como meios de educação e intervenção junto dos usuários e como vectores de disseminação de boas práticas entre os educadores de diferentes EqEA de estruturas fixas), numa lógica de comunidades temporárias de aprendizagem e de formação contínua. A aposta em duas frentes no Eixo Atlântico (litoral e interior) será de todo pertinente, dadas as semelhanças de problemáticas socioambientais nestas zonas entre a região da Galiza e do Norte de Portugal. Para a consecução desta medida será imprescindível o estabelecimento de parcerias entre diferentes tipos de entidades e EqEA móveis já existentes (ex. EqEA-embarcações da Galiza, para intercâmbios nas zonas litorais e EqEA-camiões, no Norte de Portugal, para futura divulgação em zonas interiores).
- ➔ O fomento da negociação para a articulação de estratégias de maior participação da instância do voluntariado ambiental (juvenil e geral), das ONG e empresas com fins lucrativos nas dinâmicas dos EqEA, sejam eles públicos ou privados;
- ➔ O fomento de espaços de negociação interinstitucional, no sentido de se aplicar o princípio da multidisciplinaridade dos recursos humanos dos EqEA e de encontrar formas de colaboração, se for o caso, entre diferentes departamentos das entidades gestoras dos EqEA fator de complementaridade de saberes;
- ➔ A promoção, no seio das equipas educativas, da formação em áreas como os processos de diagnóstico da envolvente dos EqEA (o trabalho com o território a partir das suas potencialidades) e participação comunitária; em competências sociais e de colaboração, onde se insere a questão da dinamização de redes de

cooperação; na abordagem integrada de temas atuais controversos como o consumo e ligação aos sistemas de produção intensivos, implicação no nosso estilo de vida e impactos associados, assim como em áreas já referidas como a avaliação;

- ➔ O fomento de espaços de debate, interno e externo entre o grupo de educadores ambientais de cada um dos territórios do Eixo Atlântico, para a criação de um novo grupo profissional, com competências específicas, com vista à consolidação das equipas considerando as condições laborais, motivação, participação e formação contínua.

Em jeito de reflexão final e considerando os contributos e recomendações, espera-se que este estudo venha a promover a continuidade e amplitude do estudo numa temática de natureza educativa que deve promover efeitos multiplicadores nas comunidades e o desenvolvimento local e regional.



BIBLIOGRAFIA

- Aceituno, A.J. (2010). Diagnóstico de la calidade de los equipamientos urbanos de educación ambiental. Estudio de casos de la Comunidad de Madrid. In M.J. Pujol e L.C. Muñoz-Santos (orgs.), *Investigar e avanzar en Educación Ambiental* (pp. 255-287), Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio rural y Mariño.
- Altrichfer, H., Posch, P. e Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Alves, F. (2015). Racionalidades Leigas e Produção Local de Saberes em Saúde, In G. Carapinheiro e T. Correia (orgs.), *Propostas Temáticas e Epistémicas para uma nova agenda da Sociologia da Saúde e da Doença e suas implicações para a problematização das políticas de saúde para o século XXI*. Lisboa: Mundos Sociais (no prelo).
- Alves, F., Leal-Filho, W., Araújo, M.J. e Azeiteiro, U.M. (2013a). Crossing borders and linking plural knowledge: biodiversity conservation, ecosystem services and human well-being. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 7(2), 111-125.
- Alves, J., Carvalho, S.C, Meira, P.A., Azeiteiro, U.M. (2013b). Diagnóstico sobre Equipamentos para a Educação Ambiental no Distrito de Lisboa: Aspectos Biofísicos e Socioculturais nos Projetos Educativos. *Revista CAPTAR*, 4(1), 72-91.
- Alves, L. (2010). Eixo Atlântico – o caminho percorrido e os trilhos já traçados. *Eixo Atlântico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 17, 129-138.
- Ardoín, N.M. (2004). Sense of place and environmentally responsible behavior: What the research says. In *Proceedings of Biloxi Conference*.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Azevedo, H. (2003). Despertar consciências. *Ambiente 21*, 11, 50-55.
- Baleiras, R.N. (2009). Caminhos para a Política de Coesão 2014/2020. *Eixo Atlântico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 16, 17-48.
- Ballantyne, R. e Packer, J. (2006). Promoting Learning for sustainability: Principals' perceptions of the role of outdoor and environmental education centres. *Australian Journal of Environmental Education*, 22, 1, 15-29.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracosa H. (2004). Los equipamientos para la educación ambiental en Portugal: una aproximación diagnóstica, In C. B. Jerez, J. Benayas, L.C. Muñoz-Santos (orgs.), *Investigaciones en Educación Ambiental* (pp. 63-81), Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Barracosa, H. (2008). Do estudo diagnóstico dos equipamentos para a educação ambiental en Portugal á proposta de uma Carta de Calidade: Um desenho misto de investigação qualitativa-quantitativa. In P.A. Meira e M. Andrade-Torales (orgs.), *Investigación e Formación en Educación Ambiental – Novos escenarios e enfoques para un tempo de câmbios* (pp. 147-165). A Coruña: CEIDA-Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa - Guía práctica*. Barcelona: Editorial CEAC.

- Bocos, C.E. (2007). Equipamientos de educación ambiental: Revisando com lupa la guía de recursos. *Aula Verde*, 32, 10-13.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouzo, C.O. e Quintela, C. (2008). Traxectorias da educación ambiental e o movimento ecoloxista en Galiza. In L. Cunha e M. Santiago (orgs.), *Estratexias de Educación Ambiental: Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local* (pp. 130-160), Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Braga-Cruz, L. (2010). O escalão municipal na cooperação transfronteiriça: O caso do Eixo Atlântico. *Eixo Atlântico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 17, 91-96.
- Caballo, B. (org.), Caride, J.A., Ferreira, J.P., Marques, A.P., Montero, P., Nunes, A. e Pose, H.M. (2009). *O Eixo Atlântico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Vigo-Porto: Eixo Atlântico.
- Caduto, M.J. (1993). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Bilbao: Los Libros de la Catarata.
- Calvo, S. (2002). La Educación ambiental y la gestión del medio. *Investigación en la Escuela*, 46, 41-47.
- Calvo, S. (2006). O terceiro espellismo da educación ambiental. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 7-12.
- Capra, F. (2005). Speaking Nature's Language: Principles for Sustainability. In M. Stone e Z. Barlow (Eds.), *Ecological Literacy* (pp. 18-29), San Francisco: Sierra Club Books.
- Caride, J.A. e Meira, P.A. (2004). *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J.A., Freitas, O.M. e Callejas, G.V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local – perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Maia: Profedições.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no Século XXI – Trilhos de intervenção*. Escolar Editora, Lisboa.
- Carvalho, S.C. (2002). Scientific Difficulties Felt by Teachers as barriers to their Action Competence in Environmental Education Practice. Comunicação apresentada no “Congresso Internacional de Educação Ambiental EECOM”, Universidade de Montreal, Quebec.
- Carvalho, S.C. (2012). La integración de las dimensiones cultural y biofísica de las zonas costeras en los equipamientos de educación ambiental: Un estudio exploratorio sobre el potencial y la práctica en la región del Eixo Atlântico, In L. Muñoz-Santos, M. Junjent, J. Benayas e P. Meira (orgs.), *Nuevas investigaciones iberoamericanas en Educación Ambiental* (pp. 49-66), Madrid: Organismo Autónomo Parques Naturales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Carvalho, S.C. e Lima, N. (2010). Compostagem Doméstica em Educação Ambiental: Potencial de uma Abordagem Holística. *Revista Captar*, 2(2), 40-54.
- Carvalho, S.C., Azeiteiro, U.M. e Meira, P.A. (2011). Equipamentos para a Educação Ambiental na zona costeira da Euroregião do Eixo Atlântico – Das práticas conservacionistas às sociocríticas. *RGCI – Revista de Gestão Costeira Integrada (JICZM - Journal of Integrated Coastal Zone Management)*, 11, 433-450.
- Carvalho, S.C., Alves, F., Azeiteiro, U.M., Meira, P.A. (2012). Sociocultural and educational factors in the sustainability of coastal zones: The Prestige oil spill in Galicia, ten years later, *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 23(4), 362-382.

- Cascino, F. (1999). *Educação Ambiental. Princípios, história e formação e professores*. São Paulo: Editora SENAC.
- Castiñeira, M.S. (org.). (2001). *25 anos de medio ambiente e ecoloxismo na Galiza*, Santiago de Compostela: ADEGA.
- Cid, O. (1998). Equipamientos para la educación Ambiental: Nuevos retos. *Ciclos, Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 3, 4-9.
- Cid, O. (2006). Aportacións da Educación Ambiental á conservación do Patrimonio Natural, *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 121-144.
- Cid, O. (2013). A vueltas com los equipamientos de educación ambiental. In C. Escudero, M. Oliver e A. Serantes (orgs.), *Los equipamientos de educación ambiental en España: Estudio desde el Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental del CENEAM* (pp. 7-14), Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- CNU (Comissão Nacional da UNESCO) (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Contributos para a sua dinamização*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Colom, A.J. (1998). La educación urbana, In J. Sarramona, G. Vázquez e A.J. Colom, *Educación no formal* (pp. 105-126), Barcelona: Editorial Ariel.
- Corbal, A.R. (2003). Os equipamentos de educación ambiental como centros de dinamización local, In A. Serantes (org.), *Recursos e equipamentos de educación ambiental – Seminário itinerante* (pp. 33-36), A Coruña: Universidade da Coruña.
- Costa A., Conceição, C., Pereira, I., Abrantes, P e Gomes, M. (2005). *Cultura científica e movimento social – Contributos para a análise do Programa Ciência Viva*. Oeiras: Celta Editora.
- Costa, D. e Figueira, E. (2007). Turismo e desenvolvimento local em espaço rural: O caso de Allariz (Espanha). Comunicação apresentada na “Conferência de Desenvolvimento Rural de Cáceres”, Cáceres.
- Costa, E.M. (1999). Uma nota sobre as políticas das cidades em Portugal nos anos noventa. *Inforgeu*, 14, 131-137.
- Couto, M. (2001). A Euro-região como perspectiva europeia de ordenamento do território. *Revista do pensamento do Eixo Atlântico*, 1, 93-102.
- CTEA (Comisión Temática de Educación Ambiental) (1999). *Libro Blanco de Educación Ambiental en España*, Madrid: Ministério de Medio Ambiente.
- Deboni-Silva, F. e Sorrentino, M. (2003). Los centros de educación ambiental (CEA) Brasileños y los equipamientos de educación ambiental (EEA) españoles: Aproximaciones e diferenciaciones. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5(13), 58-72.
- Díaz, A.P. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Editorial Horsori, Barcelona.
- DOG (Diario Oficial de Galicia) (2000). “Resolución do 3 de Outubro de 2000 pola que se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental”, nº 205, pág. 14.333-14.371.
- DOG (2001). “Orde do 28 de Marzo do 2001 pola que se aproba a *Carta Galega de Calidade dos centros de educación ambiental*”, Santiago: Xunta de Galicia, nº 70, pág. 4706-4709.
- (http://www.xunta.es/dog/Publicados/2001/20010409/Anuncio62FE_gl.html, consultado em 30-01-2012).
- Dominguez, L. e Pardellas, X. (2007). *Sete ideias para sete anos decisivos – agenda estratégica do Eixo Atlântico*, Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.

- Dorminsky, M. (2010). Um Eixo do cultura(s)..., *Eixo Atlântico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 17, 171-173.
- Eco, H. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença.
- Eixo Atlântico (2014). Apresentação do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular. (<http://www.eixoatlantico.com/index.php/pt/eixo-atlantico-4/presentacion-pt>, consultado em 12-12-2014).
- Escudero, C, Oliver, M.F. e Serantes, A. (2013). A profesionalización nos equipamentos de educación ambiental en España vista desde dentro. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(15-16), 67-81.
- Estraviz, I. A. (2002). Relações de Teixeira de Pascoaes com escritores e intelectuais. O Portal Galego da Língua, Associação Galega da Língua, (<http://www.agal-gz.org>, consultado em 12-12-2014).
- Etxaburu, B.B. (2006). Qué nos aportan los centros de educación ambiental a los que trabajamos en el Sistema Educativo Formal en Secundaria? *Capeta Informativa del CENEAM*, Centro Nacional De Educación Ambiental, Agosto, 1-6.
- Evans, E., Ching, C.C. e Ballard, H.L. (2011). Volunteer guides in nature reserves: Exploring educators' perceptions of teaching, learning, place and self, *Environmental Education Research*, 18(3), 391-402.
- Fernandes, J.A. (1983). *Manual de Educação Ambiental*. Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.
- Fernández, S. (2006). O reto da profesionalización das educadoras e educadores ambientais. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 141-164.
- Fernández-Domínguez, M. (2001). Situación actual e futuro da educación ambiental en Galiza. In M.S. Castiñeira, *25 anos de Medio Ambiente e Ecoloxismo na Galiza* (pp. 31-37). Santiago de Compostela: ADEGA.
- Fontes, P.J. e Máximo-Esteves, L. (1998). 3º Estudo de Caso – Portugal. In D. Uzzell, P.J. Fontes, B.B. Jensen, C. Vognsen, G. Uhrenholdt, H. Gottesdiener, J. Davallon e J. Kofoed, *As crianças como agentes de mudança ambiental* (pp. 253-294). Porto: Campo das Letras.
- Fontes, P.J. (1999). As crianças como catalisadores da mudança ambiental. *Cadernos de Educação Ambiental - Instituto de Promoção Ambiental*, 19, 8-9.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade*, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, J. e López, J. (2006). Reflexiones en torno al papel de los equipamentos en la educación ambiental. In *Reflexiones sobre educación ambiental II: artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006*, Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente (documento electrónico: www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-mansergas_tcm7-180015.pdf, consultado a 3-3-2015):
- Gaudiano, E. (2006). *Educación Ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giménez, L. (2004). *Un paso más hacia la inclusión social – generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*, Madrid: Plataforma de ONGs de Acción Social.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gomes, M. (org.). (2001). *Educación Ambiental: Guia de Recursos*. Lisboa: CCPES, DEB, DES, IIE.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. e Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.

- Guimarães, M. e Vasconcellos, M.M. (2006). Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. *Educar*, 27, 147-162.
- Gutiérrez, J. (1994). La calidad educativa de los equipamientos ambientales, un debate necesario. *Atas das II Jornadas de Educación Ambiental en Castilla y León*, Salamanca: Gráficas Varona, 35-51.
- Gutiérrez, J. (1995). *Evaluación de la calidad educativa de los equipamientos ambientales*, Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente.
- Gutiérrez, J. e Pozo, T. (2006). Avances e retrocesos no campo da avaliación da educación ambiental: Dunha tarefa pendiente a una realidade en marcha. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 103-120.
- Gutiérrez, J. Benayas, J. e Pozo, T. (1999). Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental, *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 49-63.
- Gutiérrez, R.X. (2007). Aproximación ao perfil socioprofisional dos educadores e das educadoras ambientais en Galicia. In R.M. Pujol-Vilallonga e L.C. Muñoz-Santos (orgs.), *Nuevas tendencias de investigaciones en Educación Ambiental* (pp. 463-482), Madrid: Organismo Autónomo Parques Naturales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Heras, F. (1997). Medio ambiente, educación y participación. *Ciclos*, 1, 24-27.
- Heras, F. (2006). A participación como proceso de aprendizaxe e coñecemento social. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 229-242.
- Hidalgo, J. M. (2006). La coherencia en los centros de educación ambiental. *Carpeta del CENEAM*, Janeiro.
- Huberman, A. e Miles, M. (1994), Data management and Analysis Methods. In N. Denzin and Y.S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376), London: Sage Publications.
- IA (2006). *Estratégia da CEE/ONU para a educação para o desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Instituto do Ambiente.
- Iglesias, L. (2002). Educación Ambiental nos Concellos galegos. In A. Serantes, H. Pose-Porto e F. Ramos-García, *Educación Ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas* (pp. 117-128), A Coruña: Deputación Provincial da Coruña e Comité Organizador do Seminario de Educación Ambiental.
- Knapp, D. (1997). Environmental education and environmental interpretation: The relationships. *National Association for Interpretation*, 3, 349-356.
- Kyburz-Graber, R., Hofer, K. and Wolfensberger, B. (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education: A contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, 12(1), 101-114.
- Lamas, S. (2004). *Galicia Borrosa - Publicacións do Seminário de Estudos Galegos*, Sada-A Coruña: Edicións do Castro.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Carpeta del CENEAM*, Janeiro.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, A.V. e Guerra, J. (2004). Ambiente e cidadania: dimensões da mobilização ambiental em quatro países europeus, In L. Lima, M.V. Cabral e J. Vala (orgs.),

- Atitudes Sociais dos Portugueses – Ambiente e Desenvolvimento* (pp. 113-155), Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- LIPOR (2006). *Futuro Sustentável – Diagnóstico de Ambiente do Grande Porto – Educação Ambiental/Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Grande Porto*. Versão final para consulta pública. Porto: Desenvolvido por Grupo de Estudos Ambientais da Escola Superior de Biotecnologia - Universidade Católica Portuguesa para a LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto.
- Llamas, M. B. (2008). *Equipamientos de educación ambiental: Situación actual y una propuesta reguladora*. Valencia: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Marques, R. (1999a). A vontade política de crear un espácio europeu. In X.M. Souto-González. *A História no Eixo Atlântico* (pp. 10-71). Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Marques, R. (1999b). A organização política do território. In X.M. Souto-González. *A História no Eixo Atlântico* (pp. 199-272). Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Martín-Molero, F. (1996). Una aproximación a la educación ambiental desde una experiencia interdisciplinar. In F. Martín-Molero (org.), *Educación Ambiental: Una experiencia interdisciplinar* (pp.173-211), Madrid: Editorial Cipos.
- Martínez, G. M., (2007). Infraestruturas e ambiente. In J.A. Rio-Fernandes e X.M. Souto-González (orgs.), *Atlas básico do Eixo Atlântico e Euro-região Galiza e Norte de Portugal* (pp. 83-113), Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*, Porto: Porto Editora.
- McKenzie, M. (2008). The places of pedagogy: or, what we can do with culture through intersubjective experiences, *Environmental Education Research*, 14(3), 361-373.
- Mediavilla, C., García J. e Sampedro, Y. (2006). Chaves dunha viaxe pola educación ambiental en España. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 37-48.
- Medir, R.M., Heras, R. e Geli, A.M. (2013). Guiding documents for environmental education centres: an analysis in the Spanish context, *Environmental Education Research*, 20(5), 680-694.
- Meira, P.A. (1999). 11 puntos de partida para formular la educación ambiental nos Espacios Naturais Protexidos de Galicia, In A. Serantes (org.), *Educación Ambiental nos Espacios Naturais Galegos* (pp. 105-112), A Coruña: Tórculo.
- Meira, P.A. (2003). O impacto ambiental das actividades educativas relacionadas coa xestión dos usos (documento inédito).
- Meira, P.A. (2004), La dimensión política de la Educación Ambiental a la luz de la catástrofe del Prestige, In A. Torres (ed.), *L'educació ambiental en xarxa* (pp. 15-28), Barcelona: Vié Fórum 2000+4.
- Meira, P.A., Barba, M. e Lorenzo, J. (2015). O impacto da crise económica no campo da Educación Ambiental en Galicia: unha análise comparada da situación profesional en 2007 e 2013. *Ambientalmente Sustentable* (no prelo).
- Meira, P.A. e Pardellas-Santiago, M. (2010). Proxecto Fénix: Investigando y actuando en la Educación Ambiental Gallega, *Carpeta Informativa del CENEAM*, Febrero, 2-10.
- Meira, P.A. e Pinto, J.R. (2008). A educação ambiental em Galicia e Norte de Portugal: Uma valoração estratégica desde a perspectiva local no Eixo Atlântico, In L. Cunha e M. Santiago (orgs.), *Estratexias de Educación Ambiental: Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local* (pp. 31-82), Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MNE (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Morais, P. (2012). La eficacia de las actividades de educación e interpretación ambiental en contextos de ecoturismo. El caso de la ruta de las salinas de Figueira da Foz, Portugal, In L. Muñoz-Santos, M. Junjent, J. Benayas e P. Meira (orgs.), *Nuevas investigaciones iberoamericanas en Educación Ambiental* (pp. 67-86), Madrid: Organismo Autónomo Parques Naturales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Morales-Miranda, J. (2006). A Interpretación do Património (natural e cultural), una disciplina para producir significados. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 209-220.
- Moran, L. e Rau, H. (2014). Mapping divergent concepts of sustainability: Lay knowledge, local practices and environmental governance, *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*, October, 1-17.
- Muñoz-Santos, M. (2002). Planeación educativa en los centros de recreación, educación y cultura ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(19), 63-74.
- Muñoz-Santos, M. (2007). Análisis del estado y evolución de los centros de visitantes en los espacios protegidos del Estado español, In R.M. Pujol-Vilallonga e L.C. Muñoz-Santos, (orgs.), *Nuevas tendencias en investigaciones en Educación Ambiental* (pp. 305-320), Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente.
- Muñoz-Santos, M. (2008). *Evaluación y financiación del uso público en Espacios Naturales Protegidos – El caso de la Rede Española de Parques Naturales*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Novo, M. (2005). Educación Ambiental y Educación no Formal: dos realidades que se realimentan. *Revista de Educación*, 338, 145-165.
- Oliver, M.F. e Escudero, C. (2013). Los profesionales de los equipamientos de educación ambiental, In C. Escudero, M.F. Oliver e A. Serantes (orgs.) *Los equipamientos de educación ambiental en España: Calidad e profesionalización –Estudio desde el Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental del CENEAM* (pp. 98-102), Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Orr, D. (2005). Place and pedagogy. In M. Stone e Z. Barlow (Ed), *Ecological Literacy* (pp. 85-95) San Francisco: Sierra Club Books.
- Palmeira, J.A. (2005). Governança na Euro-região Galiza-Norte de Portugal. *Revista do Pensamento do Eixo Atlântico*, 8, 31-40.
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century. Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge Editora.
- Pardellas-Santiago, M. e Meira, P.A. (2012). Educación Ambiental en Galicia: Crisis, ¿Qué Crisis?, *Carpeta Informativa del CENEAM*, Febrero, 5-9.
- Pinto, J. (2010). Com a educação se constroem pontes, uma identidade, uma Euro-região! *Eixo-Atlântico – Revista da Euroregião Galiza – Norte de Portugal*, 17, 161-170.
- Pitlik, P.C. (2004). Dimensión Social en los proyectos de Conservación de la Biodiversidad. In C. B. Jerez, J. Benayas e L.C. Muñoz-Santos (orgs.), *Investigaciones en Educación Ambiental* (7-27), Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Pla, M.T, Vila, R.P., Sánchez, C.M., Amat, J.B e Vilas, J.R. (2002). Unidades de paisaje y actividades recreativas y medioambientales en un parque público. In R.G. Mira, J.M.

- Sabucedo e J. Romay (Eds.), *Culture, Quality of Life and Globalization – problems and challenges for the New Millenium* (pp. 290-291), A Coruña: Universidade da Coruña.
- Pose, H.M. e Serantes, A. (2001). Patrimonio y acción municipal: el caso del Ayuntamiento de Malpica de Bergantiños, *Pedagogia Social – Revista Interuniversitária*, 8, 81-100.
- Prado, M. (2005). *Ecoturismo e capacidade de carga das trilhas da Fazenda Mundo Novo/Canindé do São Francisco/SE*, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- Pratt, D. D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Melbourne: Krieger Publishers.
- Ramos-Pinto, J. (2006). De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia de Educação Ambiental: Sucessos e fracassos, *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 75-101.
- Ramos-Pinto, J. (2007). Participación Social y Educación Ambiental: Los procesos participativos en las estrategias locales de sostenibilidad – um estudio de caso. In R. M. Pujol-Vilallonga e L.C. Muñoz-Santos (orgs.), *Nuevas tendencias en investigaciones en Educación Ambiental* (pp. 83-109), Madrid: Organismo Autónomo Parques Naturales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Reid, A., Teamey, K., e Dillon, J. (2004). Valuing and utilizing traditional ecological knowledge: tensions in the context of education and the environment. *Environmental Education Research*, 10(2), 237-254.
- Reis, M. (2004). Património e ambiente: duas dimensões da cidadania moderna, In L. Lima, M.V. Cabral e J. Vala (orgs.), *Atitudes Sociais dos Portugueses – Ambiente e Desenvolvimento* (pp. 193-238), Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Robottom, I. (1989). Social critique or social control: some problems for evaluation in environmental education. *The Journal of Research in Science Teaching*, 26, 435-443.
- Robottom, I. (1995). Environmentalism as individualism: a critique. In B. Bruun (ed.), *Research in Environment and Health Education* (pp. 7-15), Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.
- Robottom, I. (2012). Socio-scientific issues in education: Innovative practices and contending epistemologies. *Research in science education*, 42(1), 95-107.
- Roger, X.G. (1999). A Educación Ambiental nos Espacios Naturais Protexidos no marco da Estratexia Galega de Educación Ambiental, In A. Serantes (org.), *Educación Ambiental nos Espacios Naturais Galegos* (pp. 49-52), A Coruña: Tórculo.
- Ropero, F.C., Ramos, L.M. e Álvarez, E.J. (2008). *Desenvolvimento sustentável do Eixo Atlântico 2013*, Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Romeu, J.M. (2010). Cooperación territorial Norte de Portugal-Comunidad de Galicia: El estado de la cooperación. *Eixo Atlântico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 17, 85-89.
- Sampedro L.M. (2012). *Para compreender a Euro-região Galiza – Norte de Portugal*, tese de mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- San-Jose, F.M. (1999). *Experiência Educación Ambiental e Terceira Idade nos Espacios Naturais Protexidos na Provincia da Coruña*, In A. Serantes (org.), *Educación Ambiental nos Espacios Naturais Galegos* (pp. 81-104), A Coruña: Tórculo.
- Sauvé, L. (2005). Educação Ambiental: possibilidades e limitações, *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-322.
- Schmidt L., Gil-Nave J. e Guerra J. (2010). *Educação Ambiental – Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Schmidt, L., Gil-Nave, J., O’Riordan, T. e Guerra, J. (2011). Trends and Dilemmas facing Environmental Education in Portugal: From Environmental problem assessment to

- citizenship involvement, *Journal of Environmental Policy and Planning*, 13(2), 159-177.
- Semberoiz (2006). Bases teóricas para a elaboración dun Plan de Formación Ambiental nas Administracións Públicas, *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 165-183.
- Serantes, A.P. (2000). La carta de calidad de los equipamientos para la educación ambiental en Galicia: un proceso en marcha. *Carpeta informativa del CENEAM*, Febrero, 02.240-02.242 (documento electrónico).
- Serantes, A.P. (2003). Recursos e equipamentos de Educación Ambiental. Unha aproximación á realidade galega. In A. Serantes (org.), *Seminario Itinerante – recursos e equipamentos de educación ambiental* (pp. 7-24), Coruña: Universidade da Coruña.
- Serantes, A.P. (2004). Los Equipamientos de Educación Ambiental en Galicia: un recurso para la divulgación del Patrimonio Natural, *Ecosistemas*, 13(2), 108-113.
- Serantes, A.P. (2005). *Guía dos equipamentos para a educación ambiental na Galiza e doutras instalacións para a divulgación do Patrimonio*. A Coruña: CEIDA-Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.
- Serantes, A.P. (2006a). E aínda así, sobreviven. Os procesos de calidade nos equipamentos. *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(1-2), 193-208.
- Serantes, A. (2006b). La carta de calidad de los equipamientos para la Educación Ambiental en Galicia: un proceso en marcha. In *Reflexiones sobre Educación Ambiental II - Artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006* (pp. 7-12), Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales Ministerio de Medio Ambiente.
- Serantes, A.P. (2007). Los equipamientos para la educación ambiental como dinamizadores sociales. *Educación Social*. 35, 43-55.
- Serantes, A.P. (2008). Os equipamentos para a educación ambiental en Galicia: proceso de diagnose e identificación de criterios de calidade, In P.A. Meira e M. Andrade-Torales (orgs.), *Investigación e Formación en Educación Ambiental – Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios* (pp. 129-145), A Coruña: CEIDA-Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.
- Serantes, A.P. (2010). Equipamentos de Educación Ambiental en Galicia, In P.A. Meira e M.S., Pardellas (orgs.) , *Proxecto Fenix – Diagnóstico e actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental*, Xunta de Galicia.
- Serantes, A.P. (2011). *Os equipamentos para a educación ambiental en Galicia: Análise da realidade e propostas de mellora de calidade*, tese de doutoramento, A Coruña: Universidade da Coruña.
- Serantes, A.P. e Barracosa, H. (2008). Contributos dos equipamentos de educação ambiental para as estratégias de acção local. Estudos de caso na Galiza e no Norte de Portugal, In L.I. Cunha e M.P. Santiago, *Estratexias de Educación Ambiental: Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local* (pp. 179-200), Vigo: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.
- Serantes, A.P. e Candedo, M.D. (2004). A divulgación dunha cultura ambiental na Galiza: Análise e reflexións sobre o papel dos equipamentos para a educación ambiental na provincia da Coruña. *Revista Interea Visual*, 3 (Decembro), 45-48.
- Serantes, A.P. e Carvalho, S.C. (2013). Red Mundial de Equipamientos para la Educación Ambiental: Primeros pasos para su constitución. Comunicação apresentada no “7º Congresso Mundial de Educação Ambiental” (WEEC), Centro de congresso de Marraquexe, Marraquexe, Marrocos.

- Shava, S., Krasny, M.E., Tidball, K.G. e Zazu C. (2010). Agricultural knowledge in urban and resettled communities: applications to social-ecological resilience and environmental education, *Environmental Education Research*, 16(5-6), 575-589.
- Soromenho-Marques, V. (1999). Seis princípios orientadores fundamentais para uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental. *Revista do Ambiente*, 11/12, 3-5.
- Sorrosal, A. (2010). Las redes de cooperación, seña de identidad del Eixo Atlántico. *Eixo Atlántico – Revista da Euroregião Galiza-Norte de Portugal*, 17, 113-120.
- Sousa-Santos, B.S. e Nunes, J.A. (2004). Democracy, Participation and Grassroots Movements in Contemporary Portugal, *South European Society and Politics*, 9(2), 1-15.
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudo de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. e Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, E.W. e Caldarelli, M. (2004). Teacher beliefs of non-formal environmental educators: a perspective from state and local parks in the United States, *Environmental Education Research*, 10(4), 451-469.
- Tilbury, D. (2011). *Educacion for Sustainable Development – An Expert Review of Process and Learning (DESD Monitoring and Evaluation)*. Paris: UNESCO.
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la interpretación del patrimonio.
- Tooth, R e Renshaw (2009). Reflections on Pedagogy and Place: A Journey into Learning for Sustainability through Environmental Narrative and Deep Attentive Reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 25, 95-104.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Uzzell, D., Fontes, P.J., Jensen, B.B., Vognsen, C, Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., Davallon, J. e Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva e J.M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128), Porto: Edições Afrontamento.
- Vales, C. (2006). CEIDA: Un centro de referencia para a Educación Ambiental en Galicia, *Ambientalmente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1-2, 265-279.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van-Den-Berg, H.A., Dann, S.L., e Dirkx, J.M. (2009). Motivations of adults for non-formal conservation education and volunteerism: Implications for programming. *Applied Environmental Education and Communication*, 8(1), 6-17.
- Vaske, J. e Kobrin, K. (2001). Place Attachment and Responsible Behavior. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 16-21.
- Villar, M.B. (org.) (2009). *O Eixo Atlântico: Un territorio educador, unha comunidade educadora*, Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- Von-Wright, G.H. e Reñón, L.V. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning, In K. Illeris (org.), *Contemporary theories of learning - In on their own words* (pp. 200-218), N.Y.: Routledge.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS



Anexo I

Identificação dos equipamentos para a educação ambiental do estudo

Equipamentos da Galiza

Acquavisión

Punta Moreiras, s/n
Reboredo
36980 O Grove, Pontevedra
Telf: 986731246

info@acquavela.com



Aldea Nova

Lagoela, s/n 15596 Narón, A Coruña
Telf. 981173695

Terra Nova (empresa gestora)
R. Alvaro Cunqueiro, 2, Coruña
Telf. 981368362/

aldeanova@aldeanova.es
beatriz@terranova-sl.es
www.aldeanova.es

Alvarella Ecoturismo

Breanca-Doroña s/n
15637 Vilarmajor, A Coruña
Telf. 648925134/ 981784563
info@alvarella.com
www.alvarella.com





Granxa Escola de Barreiros

Estrada de Sarria - Portomarín, km 54
Lugar de Ortoá, Sarria, Lugo
Telf. 982533656

info@granjadebarreiros.com
www.granxadebarreiros.com

Casa das Abellas

Meangos.15318 Abegondo, A Coruña
Telf. 981589534/ 981508142/ 630069635

casadasabellas@gmail.com
www.casadasabellas.com



CEIDA - Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia

Santa Cruz, 15179 Lians-Oleiros (A Coruña)
Telf. 981630618

ceida@ceida.org
www.ceida.org

Centro de Desenvolvemento Rural O Viso

Rúa da Igrexa s/n. 32696
Lodoselo (Sarreaus, Ourense)
Ourense
Telf. 988454408

info@cdroviso.org
www.cdroviso.org





Casa do Queixo

Casal de Abaixo, 15816 Grixalba, Sobrado dos Monxes (A Coruña)

Telf. 981195729

info@casadoqueixo.com
www.casadoqueixo.com

Aula de Ecoloxía Urbana

Rúa Irmandiños, s/n, Ferrol
Telf. 981944222

aeuferrol@ferrol.es
www.facebook.es/AEUferrol



Casa do Mel

Goente, s/n
15325 As Pontes de García Rodríguez (A Coruña)
Telf. 661003616, 981102249

casadomel@vodafone.es
www.apiculturagalega.org

Equal - Albergue Juvenil y Centro de Educación Medioambiental

A Barra s/n, 32152 Coles (Ourense)
Telf. 988206353

info@centroequal.com
www.centroequal.com





Museo da Limia

Rúa Celanova, 63
32650 Vilar de Santos (Ourense)
Telf. 988465883

concello@vilardesantos.com
www.museodalimia.com

Parque Etnográfico do río Arnoia

32660 Allariz (Ourense)
Telf. 988440859

cultura@allariz.com
<http://allariz.com>



Ecoespacio O Rexo

Requeixo de Valverde, Allariz
Telf. 988441175

<http://www.allariz.com/turismo/cs/turismo.asp?op=578&id=585>



Albergue e Aula de Naturaleza A Reboleira

Fonfria del Camino
27671 Pedrafita do Cebreiro (Lugo)
Telf. 982181271

alberguefonfria@yahoo.es

Parque Eólico Experimental Sotavento

Momán, 27826 Xermade (Lugo)
Telf. 981441020/ 981563977

Info-divulgacion@sotaventogalicia.com
www.sotaventogalicia.com





**Centro de Educación Ambiental e albergue
As Corcerizas**

Pista forestal de Arnoide
32705 Vilar de Barrio, Ourense
Telf. 988302403

info@ascorcerizas.com
www.ascorcerizas.com

**Museo do Xacemento Romano de
Cambre**

Praza do Mosteiro, 1
15660 Cambre (A Coruña)
Telf. 981656217

museo@cambre.org
www.cambre.org

(Fonte da fotografía:
[http://www.arqueotur.org/yacimientos/museo-
arqueologico-de-cambre.html](http://www.arqueotur.org/yacimientos/museo-arqueologico-de-cambre.html))



Equipamentos do Norte de Portugal

Aquamuseu do Rio Minho

Avenida do Tomino,
4920-008 Vila Nova de Cerveira
Telf. 251708026

aquamuseu@cm-vncerveira.pt
<http://aquamuseu.cm-vncerveira.pt>



LIPOR - Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos

Apartado 1510
4435-996 Baguim do Monte, Gondomar
Telf. 229770100

info@lipor.pt
www.lipor.pt

Estação Litoral da Aguda - ELA

Rua Alfredo Dias, Praia da Aguda,
4410-475 Arcozelo, Vila Nova de Gaia
Telf. 227536360

ela.aguda@mail.telepac.pt
www.fundacao-ela.pt



Mosteiro de São Martinho de Tibães

Rua do Mosteiro
4700-565 Mire de Tibães (Braga)
Telf. 253622670/253623950

msmtibaes@culturante.pt
www.mosteirodetibaes.org

Parque Biológico de Gaia

4430-681 Avintes, Vila Nova de Gaia

Telf. 227878120

geral@parquebiologico.pt

www.parquebiologico.pt



Serralves - Museu de Arte Contemporânea e Parque

Rua D. João de Castro, 210

4150-417 Porto

Telf. 226156500

Serralves@serralves.pt

www.serralves.pt

Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta

Rua João Maia, 540 (Avioso Sta. Maria)

4475-643 Maia

Telf. 229867180

quintadagruta@cm-maia.pt

www.quintadagruta.com-maia.pt



Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Vila do Conde

Avenida Marquês Sá da Bandeira, 320

4480-916 Vila do Conde

Telf. 252637002

cmia-viladoconde@sapo.pt

www.cmia-viladoconde.net

Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Viana do Castelo

Rua da Argaçosa
Meadela
4900-394 Viana do Castelo
Telf. 258809362/ 961331731

cmia@cm-viana-castelo.pt
www.cmia-viana-castelo.pt



Centro Ciência Viva de Bragança

Rua do Beato Nicolau Dinis (edifício principal)
5300-130 Bragança
Telf. 273313169
Rua dos Batoques, 25 (Casa da Seda)
5300-091 Bragança
Telf. 273382207

info@braganca.cienciaviva.pt
www.braganca.cienciaviva.pt

Área Protegida das Lagoas de Bertandós e S. Pedro de Arcos e Quinta de Pentieiros

Centro de Interpretação Ambiental
4990-530 Arcos, Ponte de Lima
Telf. 258240201

Quinta de Pentieiros (Parque campismo)
Telf. 258240202

lagoas@cm-pontedelima.pt
www.lagoas.cm-pontedelima.pt



Centro de Educação Ambiental das Águas do Douro e Paiva (ADDP)

Rua do Ribeirinho, 706
4415-679 Lever, Vila Nova de Gaia
Telf. 227637982/ 83

cea@addp.pt

<http://oblogdotopasedatupilde.blogspot.pt/>

Anexo II Critérios para seleção dos equipamentos

EqEA (código) / Critérios	Critérios integ A1 -Objetivos socioculturais -Tipos diversos de usuários -Duração das atividades	Critérios A2 -Temas sociocult. locais -Metodologias participativas -Avaliação	Critério B1 -Interação com a população	Critérios B2 -Parcerias entidades -Planos estratég. locais -Uso das instalações por outras entidades	Critérios C -Existência alojamento -Construção sustent. -Exterior usado para fins pedagógicos	Critérios D -Equipa multidisciplinar
Pontuação (mínimo: 3)	1	1	1	1	0,5	0,5
EqEA da Galiza						
G1	-Duração: + 1 dia -Usuários: Turistas de natureza/rurais	-Metodol: oficinas, debates	-Visitas a instalações agrícolas da zona	-Parcerias: agricultores	-Com alojamento	
G2	-Objetivo: Valorização cultura local -Duração: meio dia ou mais	-Temas: Tradição cestaria; plantas aromáticas e silvestres e usos		-Parceria p uso das instalações para a rodagem de partes de um filme	-Com alojamento -Construção típica galega (1 edifício)	
G3	-Objetivo: desenvolvimento rural; apoio social a pessoas idosas	-Metodol: Hora do conto/lendas -Oficinas sobre tradições	-Os guias/monitores dos ofícios tradicionais são da comunidade		-Com alojamento	-monitores da área da Educação Social e outras
G4	-Objetivo: Valorização cultura (história)	-Tema: ligação costumes históricos e atuais; etnografia e memórias do Concelho	-População participa em congressos e expõe obras artísticas no EqEA		-Com alojamento	
G5	-Duração: frequência semanal com as mesmas crianças	-Metodol: Oficinas		-Parcerias com ONG	-Parte exterior (jardim) usada para a EA	
G6		-Tema: problemas ambientais relevantes a nível regional e global (incêndios florestais; derrames petrolíferos)		-Parcerias com entidades regionais, nacionais e internacionais	-alojamento só para investigadores/colaboradores	-Colaboradores de áreas da EA; da comunicação e documentação; Ciências Naturais; gestão
G7	-Obj. desenv. Comunitário/rural	-Tema: Tradições do linho	-Os guias dos ofícios trad. são da			

			comunidade			
G8	-Objetivos análise crítica a estilos de vida atuais	-oficinas de construção sustentável (bioclimática) -jogos críticos de simulação		-Parcerias para iniciativas de voluntariado europeu; -Ligação com várias ONG	-Com alojamento	
G9	Usuários: elementos da população	-Oficinas de alimento. Vegetariana -Oficinas de carpintaria para a população -jogos trad./populares -Atividades em Inglês	-Ex-alunos de carpintaria são contratados pelo EqEA e outras pessoas locais		-Com alojamento	-Elementos formados em Inglês e formação em EA
G10	-Usuários: agricultores -Objet: desenvolv. rural	-Metod: cursos de agricultura biológica; recuperação raças autóctones		-Parcerias: Confrarias de agricultores locais	-Com alojamento	
G11	-Objet: investigação -Usuários: entidades; populaç local -Duração: meio ou 1 dia	-Temas: alterações climáticas -Avaliação sistematizada -Metod: Animação sociocultural; simuladores	-Atividades tradicion dirigidas por elementos da comunidade			
G12	-Objet. valorização cultura local -Objet: integração de arte e ambiente	-Tema: tradições locais (artesanato de peles; queijo de cabra)	-o pastor das cabras é local	Prémios/reconhecimento externo de Auto-gestão (à entidade gestora)		
G13	-Objet. Desenvolvimento rural;música e ambiente	-Metod: oficinas	-Visitas a instalações agrícolas da zona	-Parcerias: agricultores	-Com alojamento	
G14		-Metod: oficinas; jogos	-Visitas a instalações agrícolas da zona	-Parcerias: agricultores		-elementos da gestão incluem pessoas locais
G15	-Usuários: alunos universitários -Duração: 1 dia ou mais	-Tema: cultura e biodiv. Marinha -Metod: saídas de campo			-Com alojamento	
G16	-Usuários: professores; grupos de apicultores e iniciados	-cursos técnicos de apicultura		-Parcerias com a Associação de Apicultores da Galiza		
G17	-Usuários: professores; grupos de apicultores e iniciados	-Metod: cursos técnicos de apicultura; aconselhamento técnico	-Serviço de embalagem gratuito aos apicultores	-Parcerias com a Associação de Apicultores da Galiza		

EqEA do Norte de Portugal						
NP1	-Duração: 1 manhã, 1 dia ou 1 semana (campos de férias)	-Tema: Permacultura -Metod: desenvol. Pessoal e ecologia profunda		-Parcerias com ONG e outras entidades (cedência das instalações para cursos)		
NP2	-Usuários: público geral -Objet: controle qualidade água/ monitoriz. do rio	-Metod: Palestras fim tarde/acções formação		-Parceria com diversos tipos de entidades na realização de exposições e outras atividades		
NP3	-Duração: 1 dia ou mais -Objet: gestão de uma área protegida com a população -Turistas	-Metod: Oficinas	-População demonstra tradições e faz animação com atuações musicais -População colabora na gestão da área prot.		-Com alojamento	
NP4	-Objet: valorização da cultura local	-Metod: Oficinas -Temas: uso de plantas aromáticas e medicinais; agricultura biológica		-Parcerias com ONGA	-Exterior usado (hortas)	
NP5	-Objet: valorização da cultura local	-temas: pesca -Metod: ligaç exposi artes pesca com aquários só comerciais	Particip. pescadores na investigaç e preserv biod	-Parcerias entidades: Univ Porto + Assoc pescador	-Exterior com uso educativo: praia	-equipa com elementos do teatro/contadores de histórias
NP6	-Usuários divers: publi p cursos -Duração: 1 dia ou mais -campos férias			-uso do espaços por outras entidades	-Com alojamento -Materiais sustent	
NP7	-Usuários divers: pub geral com tertulias	-Metod: Palestras -Temas da cultura local	Nos moinhos: Particip/guias artesanais E Palestras p publico geral	-Parcerias entidades: Museus locais		
NP8	-Usuários: Público em geral	-Metod: Oficinas de arte e ambiente; debates -Temas: Permacultura; arquitectura e ordenamento do território; aplicação de plantas			-Exterior usado - jardins e quinta	-Equipa inclui educadores de áreas artísticas

		aromáticas				
NP9	-Objet: valorização da cultura local -Objet: Inclusão social -Objet:	-Metod: -Temas: Etnografia; Arte contemporânea e interligada ao ambiente	-Vizinhos emprestaram alfaia agrícola para exposição -Atividades com idosos (vizinhos e antigos trabalhadores do EqEA)	-Parcerias com a paróquia local; com ONG para guias; com Entidades artísticas	-Exterior Educ: cerca/floresta do EqEA	-Educadores/ coordenadores da área das Ciências da Educação e de Arquitetura/Artes
NP10	-Usuários: público em geral -Objet.: Inclusão social	-Metod: oficinas e cursos -Temas: hortas biológicas	- interação com vizinhos nas hortas urbanas	-Há um “caseiro” que é cidadãos local -Parceria: entidades oferecem ativ. De lazer	-Exterior Educ: Espaço verde criado pelo EqEA	
NP11	-Duração: inclui at. 1 semana	-Metod: saídas de campo em barco	-Particip pescadores na investigaç e preserv biod	-Parcerias entidades: Rede Turismo Galaico-português -Rede de centros Ciência Viva	-Exterior educ_praia,rio e barco	
NP12	-Objet: Valorização da cultura local	-temas: tradição da seda				

Anexo III

Guião de entre vista a responsáveis de
equipamentos para a educação Ambiental



GUIÃO DE ENTREVISTA A RESPONSÁVEIS DE EqEA

TEMA: Integração de aspectos socioculturais locais em projectos educativos de EqEA do Eixo Atlântico
Este estudo de doutoramento tem o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal

Local da entrevista: _____ Data: ____ / ____ / ____ Hora: _____

Parte A – Características gerais do centro e do(a) entrevistado

Nome do Equipamento: _____

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Idade: _____ Género: F / M

Função do entrevistado(a) no Equipamento: _____

Anos na função actual: _____

Habilitações escolares: _____

—

Área de formação: _____

Número de elementos da equipa educativa: _____

Áreas de formação dos restantes elementos: _____

Data de abertura do Equipamento: _____ Número de visitantes/ano anterior: _____

Horário: _____ Tipo de instalações: *Reabilitado / novo*

Infra-estruturas do equipamento: _____

Propriedade das instalações: _____

Modelo de gestão: público / privado

Nome da Entidade: _____

Barreiras arquitectónicas: nenhuma/ poucas / muitas

Localizado num meio: rural / urbano

Localizado num espaço natural protegido (categoria de proteção): Não / Sim

Parte B - Percurso do equipamento, equipa e ligação à comunidade local

- Origem/ contexto/ motivações/ objectivos para a **criação do centro**
- Evolução do centro (programa educativo, equipa educativa)
- Principais actividades/serviços e **metodologias** pedagógicas
- **Temas do centro de mais fácil integração:** aspectos socioculturais-biofísicos/ambientais
- Tipos de usuário/**público, outro para além do escolar**
- Realidade **económica do centro**
- Realidade **socioeconómica do meio local**
- Problemas socioambientais prioritários na região
- Relação entre os problemas ambientais locais/regionais e os a nível global
- **Experiências de ligação do centro com a comunidade local** ou com um problema socioambiental local
- Opinião sobre a visão dos centros de EA como “dinamizadores sociais”
- **Ligação/ parcerias do centro** com outras instituições / planos de gestão
- Principais **sucessos** no funcionamento do centro
- Principais **dificuldades** na gestão do centro
- Exemplo de projecto/ actividade a ser implementado no futuro
- Principais competências de um educador/monitor
- Percepção sobre a diversidade de áreas de formação da equipa educativa
- **Necessidades de formação** sentidas pelos educadores do centro
- **Aprendizagens/ mudança pessoal** com a experiência neste centro

Anexo IV

Guião de entre vista a especialistas
em educação ambiental



GUIÃO DE ENTREVISTA A ESPECIALISTAS EM EA E EM EeqEA

TEMA: Integração de aspectos socioculturais locais em projectos educativos de EeqEA do Eixo Atlântico

Este estudo de doutoramento tem o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal

A)EeqEA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATUAL

-Situação dos EeqEA no âmbito da EA (em Espanha/Portugal)

-Perceção sobre a contextualização/ descontextualização (“não lugares”) atual dos programas do EeqEA; e de enfoque *naturalista/conservacionista* VS *sociocrítico/bioregionalista*

B) INTEGRAÇÃO SOCIOCULTURAL LOCAL

-Interligação atual dos EeqEA com a comunidade do seu entorno e capacidade de mobilização social.

-Sugestão de estratégias de envolvimento da comunidade para contornar eventuais resistências aos EeqEAs.

D) AVALIAÇÃO

-Perceção da importância que os EeqEA dão à avaliação e dificuldades (existência de retro-alimentação da análise de resultados nos programas educativos)

E) REDES E ESTRATÉGIAS LOCAIS

-Situação da participação dos EeqEA em planos estratégicos locais/regionais e em projetos de intervenção e melhoria da qualidade de vida locais

-Situação atual das redes/associações/fóruns de equipamentos e o papel que deveriam ter no futuro, incluindo relações transfronteiriças futuras Portugal-Espanha

-Visão do que os equipamentos de EA deveriam ser (tipos de estratégias globais para superar a crise sem perder os objetivos da EA)

Anexo V Tabela de níveis de categorias



Nome categoria/nóculo	Nome categoria/ nóculo (2º nível)	Nome categoria/nóculo (3º nível)	Nome categoria/nóculo (4º nível)
Caraterização da Equipa Educativa	Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA	Aumento de conhecimentos em diversas áreas	
		Contactos e relações com diversas instituições	
		Gosto e aprendizagens com diferentes públicos	
		Vida profissional em sintonia com o estilo vida pessoal	
	Áreas de formação inicial dos educadores	Artes e Arquitetura	
		Biologia, Química, Geologia, Biotecnologia, C. Meio Aquático	
		Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Eng ^a Ambiente	
		Comunicação, Jornalismo, Documentação, Línguas	
		Economia, Gestão, Administração	
		Engenharias e cursos técnicos	
		Ensino (Básico, secundário), Educação Ambiental	
		História, Património Cultural	
		Monitor de tempo livre, Turismo, Desporto	
	Necessidades de formação dos educadores	Formatos de formação	
		Comunidades de práticas e reuniões da equipa	
		Congressos, cursos	
		Visitas a outros EqEA	
		Temas de formação	
		Alterações climáticas	
		Biodiversidade e atividades rurais	
		Ecologia Urbana	
		Educação	
		Energia e tecnologias alternativas	
		Gestão de projetos e administração	
Caraterização geral e política do EqEA	Opinião sobre o perfil do educador	Identidade, consumo crítico e estilos de vida	
		Novas tecnologias da informação	
		Responsabilidade social e cooperativismo	
		Capacidade de comunicação da informação científica	
		Criatividade e flexibilidade nas atividades	
		Curiosidade de conhecimento em diversas áreas	
	Formas de gestão de recursos	Gosto pela atividade	
		Procura contínua auto-comportamentos ambientais	
		Sociabilidade e valorização do outro	
		Atividades semanais de tempos livres com as mesmas escolas	
		Aumento de divulgação nos meios de comunicação	
		Candidaturas a financiamento	
		Consultoria de projetos nas escolas	
		Convénios de gestão com várias entidades	
		Dinamização de projetos escolares de 1 ou mais anos	
		Gestão ambiental do edifício e espaços	
		Gestão do custo de entrada no EqEA	
		Procura de usuários com estabilidade financeira	
		Rentabilização de recursos de culturais e ambientais do entorno	
		Venda de produtos de elaboração própria	
	Motivações para criação do EqEA	Apoiar a reflexão integrada Ambiente e Artes	
		Apoiar visitas de estudo a áreas naturais	
		Conciliar hotelaria, EA e vertente cultural	
		Dinamizar um centro referencia EA regional	
		Fomentar a divulgação científica	
		Ter um edifício requalificado ou novo de EA	
		Valorizar a população, cidade e cultura local	
		Fomentar laços culturais com o entorno do EqEA	
		Informar a população de impactes ambientais	
	Prémios ou reconhecimento externo		
	Principais dificuldades percecionadas	Dificuldades da equipa educativa	
		Falta de tempo para formação	
		Lacunas na formação pedagógica	
		Dificuldades das escolas	
		Diminuição de visitas de escolas públicas	
		Falta de envolvimento contínuo das escolas	
		Frac adesão a temas complexos	
		Na deslocação das turmas	
		Reduzida participação de alunos do E.Secundário	
		Dificuldades físicas e ambientais no local do EqEA	
		Capacidade de carga dos EqEA ultrapassada	
		Falta de recursos naturais para atividades pedagógicas	

			Localização isolada do EqEA	
		Na avaliação de atividades	Falta de tempo para avaliar	
			Fraca eficiência dos questionários	
			Na avaliação de comportamentos ambientais	
			Parcialidade por ligação das escolas aos educadores	
		Nas estratégias de EA	Dificuldade em conciliar empresa e educação	
			Falta de divulgação das atividades	
			Falta de estratégia comum EA_ competição entre EqEA	
			Falta de investimento na EA	
			Falta de recursos financeiros e humanos	
			Reduzida valorização de aspetos socioculturais	
		Reduzida participação de usuários não escolares	Da população mais próxima	
	De adultos em idade ativa			
	Principais sucessos percecionados	Renovação de infra-estruturas e de atividades		
		Sucessos a nível de equipa	Colaboração de voluntários, estagiários e sua formação	
			Continuidade equipa educativa, estável	
			Interdisciplinaridade da equipa	
			Sucesso da solicitação exposições itinerantes do EqEA	
		Sucessos a nível de usuários	Frequência dos mesmos grupos ou escolas	
			Número crescente visitantes	
			Satisfação dos usuários em conhecimentos	
		Sucessos a nível do entorno do EqEA	Trocas intergeracionais nas atividades	
			Ambientalização das políticas municipais e intermunicipais	
			Contribuição para a melhoria ambiental	
			Ligação forte à população local	
	Projetos futuros	Valorização do contexto rural		
		Ampliação a outros usuários		
		Ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA		
Ampliação de temas e projetos				
Ligação com o entorno do EqEA	Interação com a população	Cedência de objetos e informação pela população		
		Cedência do espaço e objetos à população		
		Defesa do espaço EqEA		
		Elementos locais da equipa		
		Participação pública em planos		
		População como guias locais		
		Resistencia inicial ou atual da população		
		Usuários locais atividades		
	Intercâmbios entre norte de Portugal e Galiza	Com componente educativa		
		Sem componente educativa		
	Interligação entre EqEAs entrevistados	Contactos informais, partilha de experiências		
		Educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA		
		Formação da equipa em outro EqEA		
		Referência ou exemplo de outro EqEA		
		Vários EqEA pertencem ao mesmo projeto ou rede		
		Visita a outro EqEA		
	Parcerias com entidades e com outros projetos de EA	Interligação a projetos da entidade gestora do EqEA		
		Parcerias com projetos EA externos_ regionais ou nacionais		
		Tipos de entidades parceiras	Entidades governamentais e fundações	
			Entidades privadas e cooperativas	
			Organizações não governamentais	
			Universidades, politécnicos e c. de investigação	
	Voluntariado			
	Perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental	Perceção da situação ambiental	Contaminação de fitosanitários em recursos naturais	
			Falta de espaços verdes urbanos	
			Gestão costeira e recursos marinhos	
			Gestão de recursos hídricos e de efluentes	
			Questões de biodiversidade	
Questões de recursos florestais e áreas protegidas				
Questões de resíduos sólidos				
Perceção da situação socioeconómica		Situação socioe. rural baixa, população envelhecida e pouco participativa		
		Situação socioe. rural média, população participativa		

			Situação urbana de desemprego elevado
	Projetos de melhoria ambiental e socioeconómica	Projetos ambientais	
		Projetos socioeconomicos e culturais	
	Redes regionais, nacionais e internacionais	Área educativa	redes internacionais e. redes regionais ou nacionais e.
		Área não educativa	redes internacionais n.e. redes regionais ou nacionais n.e.
	Visão dos EqEA como dinamizadores sociais	EqEA como pólo de formação acessível a todos	Atividades gratuitas ou baratas Função social de divulgação Pólo de documentação Pólo de formação profissional
			Benefício socioeconómico da população e ponto turístico
			Fator intergeracional e integrador grupos excluídos
			Intercâmbio de saberes e valores comunitários
		EqEA como pólo de ligação com a população local	Interligação implícita Ambiente_Cultura
			Participação da população mas limitada
		EqEA complementar do contexto escolar	
Projeto Educativo	Atividades	Atividades artísticas	
		Atividades de bem estar e desporto	
		Atividades de laboratório, aquários	
		Campos de Verão e estâncias fim-de-semana	
		Concursos e celebração de datas ambientais	
		Congressos e debates	
		Exposições itinerantes	
		Gastronomia	
		Jogos pedagógicos e tradicionais	
		Oficinas, cursos temáticos	
		Saídas de campo	
		Visitas temáticas	
	Avaliação	Comentários escritos	
		Observações ao grupo e aos professores registadas	
		Quantificação de visitantes e elementos ambientais	
		Questionários de conhecimentos	
		Questionários de opinião	
		Reuniões de coordenação	
		Revisão efetiva de projetos a partir de comentários de usuários	
	Objetivos	Objetivos de gestão e conservação de recursos	
		Objetivos educativos e de investigação	Criatividade e análise crítica Investigação científica Sensibilização cívica e para a saúde
		Objetivos socioculturais	Desenvolvimento local Inclusão social Pressão política e social Valorização da cultura local
	Perceções, conceitos e práticas de EA	EA complementar da educação de tempo livre	
		Importância da adaptação metodológica aos usuários	
		Importância da contextualização e interligação entre temas	
		Importância da continuidade do projeto independente da equipa	
		Importância da integração curricular das atividades	
		Perceção de atividades como não de EA	
		Referência a especialistas em EA ou em EqEA	
	Temas	Referencia a estratégias de EA	
		Agricultura, pecuária e permacultura	
		Água - usos atuais e tradicionais	
		Apicultura e aplicações	
		Atividades e produtos tradicionais, património imaterial	
		Biodiversidade	Biodiversidade marinha Biodiversidade, memórias e ameaças
		Clima e Astronomia	
		Consumo, resíduos e alimentação	
		Energia - tecnologias novas e tradicionais	
		Ferramentas técnicas para EA	Conceitos e Práticas EA Fotografia da natureza Inglês c conteúdo ambiental
		Floresta e recursos afins	
		Gestão ambiental e turismo	
		História e Arqueologia	
		Mobilidade urbana, ruído e ar	

	Usuários	Patrimônio construído e construção sustentável	
		Pesca, ordenamento costeiro e tradições	
		Adultos e jovens a título individual	
		Alunos	Ensino Pré-escolar e Básico
			Ensino Secundário_Bacharelato
			Ensino Universitário
		Associações diversas	
		Famílias	
		Grupos profissionais	
		Grupos seniores	
		Jovens institucionalizados	
		Pais e funcionarios das escolas	
		Pessoas com necessidades educ. especiais	



Nome categoria/nóculo	Nome categoria/ nóculo (2º nível)	Nome categoria/nóculo (3º nível)	Nome categoria/nóculo (4º nível)
Caraterização da Equipa Educativa	Aprendizagens e mudanças com a experiência no EqEA	Aumento de conhecimentos em diversas áreas	
		Contactos e relações com diversas instituições	
		Gosto e aprendizagens com diferentes públicos	
		Vida profissional em sintonia com o estilo vida pessoal	
	Áreas de formação inicial dos educadores	Artes e Arquitetura	
		Biologia, Química, Geologia, Biotecnologia, C. Meio Aquático	
		Ciências Ambientais, Gestão Ambiental, Engª Ambiente	
		Comunicação, Jornalismo, Documentação, Línguas	
		Economia, Gestão, Administração	
		Engenharias e cursos técnicos	
		Ensino (Básico, secundário), Educação Ambiental	
	Necessidades de formação dos educadores	História, Património Cultural	
		Monitor de tempo livre, Turismo, Desporto	
		Formatos de formação	Comunidades de práticas e reuniões da equipa
			Congressos, cursos
			Visitas a outros EqEA
		Temas de formação	Alterações climáticas
			Biodiversidade e atividades rurais
			Ecologia Urbana
			Educação
			Energia e tecnologias alternativas
			Gestão de projetos e administração
Caraterização geral e política do EqEA	Opinião sobre o perfil do educador		Identidade, consumo crítico e estilos de vida
			Novas tecnologias da informação
			Responsabilidade social e cooperativismo
		Capacidade de comunicação da informação científica	
		Criatividade e flexibilidade nas atividades	
		Curiosidade de conhecimento em diversas áreas	
		Gosto pela atividade	
		Procura contínua auto-comportamentos ambientais	
		Sociabilidade e valorização do outro	
	Formas de gestão de recursos	Atividades semanais de tempos livres com as mesmas escolas	
		Aumento de divulgação nos meios de comunicação	
		Candidaturas a financiamento	
		Consultoria de projetos nas escolas	
		Convénios de gestão com várias entidades	
		Dinamização de projetos escolares de 1 ou mais anos	
		Gestão ambiental do edifício e espaços	
		Gestão do custo de entrada no EqEA	
		Procura de usuários com estabilidade financeira	
		Rentabilização de recursos de culturais e ambientais do entorno	
	Motivações para criação do EqEA	Venda de produtos de elaboração própria	
		Apoiar a reflexão integrada Ambiente e Artes	
		Apoiar visitas de estudo a áreas naturais	
		Conciliar hotelaria, EA e vertente cultural	
		Dinamizar um centro referencia EA regional	
		Fomentar a divulgação científica	
		Ter um edifício requalificado ou novo de EA	
		Valorizar a população, cidade e cultura local	
		Fomentar laços culturais com o entorno do EqEA	
		Informar a população de impactes ambientais	
	Prémios ou reconhecimento externo		
	Principais dificuldades percecionadas	Dificuldades da equipa educativa	Falta de tempo para formação
			Lacunas na formação pedagógica
		Dificuldades das escolas	Diminuição de visitas de escolas públicas
			Falta de envolvimento contínuo das escolas
			Frac adesão a temas complexos
			Na deslocação das turmas
			Reduzida participação de alunos do E. Secundário
		Dificuldades físicas e ambientais no local do EqEA	Capacidade de carga dos EqEA ultrapassada
			Falta de recursos naturais para atividades pedagógicas

		Na avaliação de atividades	Localização isolada do EqEA Falta de tempo para avaliar Frac eficiência dos questionários Na avaliação de comportamentos ambientais Parcialidade por ligação das escolas aos educadores		
		Nas estratégias de EA	Dificuldade em conciliar empresa e educação Falta de divulgação das atividades Falta de estratégia comum EA_ competição entre EqEA Falta de investimento na EA Falta de recursos financeiros e humanos Reduzida valorização de aspetos socioculturais		
		Reduzida participação de usuários não escolares	Da população mais próxima De adultos em idade ativa		
		Principais sucessos percecionados	Renovação de infra-estruturas e de atividades		
			Sucessos a nível de equipa	Colaboração de voluntários, estagiários e sua formação Continuidade equipa educativa, estável Interdisciplinaridade da equipa Sucesso da solicitação exposições itinerantes do EqEA	
			Sucessos a nível de usuários	Frequência dos mesmos grupos ou escolas Número crescente visitantes Satisfação dos usuários em conhecimentos Trocas intergeracionais nas atividades	
			Sucessos a nível do entorno do EqEA	Ambientalização das políticas municipais e intermunicipais Contribuição para a melhoria ambiental Ligação forte à população local Valorização do contexto rural	
			Projetos futuros	Ampliação a outros usuários	
				Ampliação da área geográfica ou das infraestruturas do EqEA	
				Ampliação de temas e projetos	
		Ligação com o entorno do EqEA	Interação com a população	Cedência de objetos e informação pela população	
	Cedência do espaço e objetos à população				
	Defesa do espaço EqEA				
	Elementos locais da equipa				
	Participação pública em planos				
	População como guias locais				
	Resistencia inicial ou atual da população				
	Usuários locais atividades				
	Intercâmbios entre norte de Portugal e Galiza		Com componente educativa Sem componente educativa		
	Interligação entre EqEAs entrevistados		Contactos informais, partilha de experiências		
			Educadores de um EqEA conduzem atividades em outro EqEA		
			Formação da equipa em outro EqEA		
			Referência ou exemplo de outro EqEA		
			Vários EqEA pertencem ao mesmo projeto ou rede		
	Parcerias com entidades e com outros projetos de EA		Visita a outro EqEA		
			Interligação a projetos da entidade gestora do EqEA		
			Parcerias com projetos EA externos_ regionais ou nacionais		
Tipos de entidades parceiras			Entidades governamentais e fundações Entidades privadas e cooperativas Organizações não governamentais Universidades, politécnicos e c. de investigação		
Voluntariado					
Perceção do entorno socioeconómico, cultural e ambiental			Perceção da situação ambiental	Contaminação de fitosanitários em recursos naturais	
	Falta de espaços verdes urbanos				
	Gestão costeira e recursos marinhos				
	Gestão de recursos hídricos e de efluentes				
	Questões de biodiversidade				
	Perceção da situação socioeconómica		Questões de recursos florestais e áreas protegidas		
			Questões de resíduos sólidos		

		Situação urbana de desemprego elevado	
	Projetos de melhoria ambiental e socioeconómica	Projetos ambientais	
		Projetos socioeconomicos e culturais	
	Redes regionais, nacionais e internacionais	Área educativa	redes internacionais e. redes regionais ou nacionais e.
		Área não educativa	redes internacionais n.e. redes regionais ou nacionais n.e.
	Visão dos EqEA como dinamizadores sociais	EqEA como pólo de formação acessível a todos	Atividades gratuitas ou baratas Função social de divulgação Pólo de documentação Pólo de formação profissional
			Benefício socioeconómico da população e ponto turístico
			Fator intergeracional e integrador grupos excluídos
			Intercâmbio de saberes e valores comunitários
		EqEA como pólo de ligação com a população local	Interligação implícita Ambiente_Cultura
			Participação da população mas limitada
		EqEA complementar do contexto escolar	
Projeto Educativo	Atividades	Atividades artísticas	
		Atividades de bem estar e desporto	
		Atividades de laboratório, aquários	
		Campos de Verão e estâncias fim-de-semana	
		Concursos e celebração de datas ambientais	
		Congressos e debates	
		Exposições itinerantes	
		Gastronomia	
		Jogos pedagógicos e tradicionais	
		Oficinas, cursos temáticos	
		Saídas de campo	
		Visitas temáticas	
	Avaliação	Comentários escritos	
		Observações ao grupo e aos professores registadas	
		Quantificação de visitantes e elementos ambientais	
		Questionários de conhecimentos	
		Questionários de opinião	
		Reuniões de coordenação	
		Revisão efetiva de projetos a partir de comentários de usuários	
		Visita prévia dos professores	
	Objetivos	Objetivos de gestão e conservação de recursos	
		Objetivos educativos e de investigação	Criatividade e análise crítica
			Investigação científica
			Sensibilização cívica e para a saúde
		Objetivos socioculturais	Desenvolvimento local
			Inclusão social
			Pressão política e social
			Valorização da cultura local
	Perceções, conceitos e práticas de EA	EA complementar da educação de tempo livre	
		Importância da adaptação metodológica aos usuários	
		Importância da contextualização e interligação entre temas	
		Importância da continuidade do projeto independente da equipa	
		Importância da integração curricular das atividades	
		Perceção de atividades como não de EA	
		Referência a especialistas em EA ou em EqEA	
		Referencia a estratégias de EA	
	Temas	Agricultura, pecuária e permacultura	
		Água - usos atuais e tradicionais	
		Apicultura e aplicações	
		Atividades e produtos tradicionais, património imaterial	
		Biodiversidade	Biodiversidade marinha
			Biodiversidade, memórias e ameaças
		Clima e Astronomia	
		Consumo, resíduos e alimentação	
		Energia - tecnologias novas e tradicionais	
		Ferramentas técnicas para EA	Conceitos e Práticas EA
			Fotografia da natureza
			Inglês c conteúdo ambiental
		Floresta e recursos afins	
		Gestão ambiental e turismo	
		História e Arqueologia	
		Mobilidade urbana, ruído e ar	

	Usuários	Património construído e construção sustentável	
		Pesca, ordenamento costeiro e tradições	
		Adultos e jovens a título individual	
		Alunos	Ensino Pré-escolar e Básico
			Ensino Secundário_Bacharelato
			Ensino Universitário
		Associações diversas	
		Famílias	
		Grupos profissionais	
		Grupos seniores	
		Jovens institucionalizados	
		Pais e funcionários das escolas	
		Pessoas com necessidades educ. especiais	



Anexo VI Transcrições das entrevistas aos responsáveis de Equipamentos para a Educação Ambiental

Entrevistas na Galiza

Acquavision

G-Xa leva 7 anos funcionamos, se poe a dormir e pode-se pôr mais 7 camas de tal maneira que podemos atender a 30 passageiros. (...) Este é um barco velho, tem 100 anos, sendo modificado ao largo do tempo (...)

Eu-E desde que começasas, notas diferenças agora com a crise?

G-Falando da crise primeiro, nós levamos 20 anos traballando nestes barcos. Enton nós empezámos com o catamaran moito moderno, com moito design e foi o primeiro barco que se puxo no norte de España que tem o fondo transparente. Enton a fim era puramente médio ambiental para ver o fondo, era un barco preparado com 16 metros de cristales transparente no fondo de tal maneira que ti estas 16m debaixo da água. Case un submarino sem ser submarino, a experiencia é próxima a un submarino (...) O primeiro obxectivo desse barco foi ubicarse na divulgacion ambiental para escolares, de tal maneira que case os 10 primeiros anos, chegamos a mover 15000 escolares/ano, de Marzo a Junho, 4 salidas/dia, era só divulgacion ambiental (...) falava-se de biodiversidade ou das actividades economicas, ou un pouco sobre o discursos que nos pedian, ou un pouco mais centrado nas aves ou nos mamíferos mariños. (...) E depois no Veran fazíamos com turistas, com corte de 30 a 40 anos que era o perfil a que nos dedicávamos. E tamen eran actividades de moito éxito porque conjugávamos o agro-turismo com mexillons para picar, para comer algo, moi singelo, porque o 90% do esforzo era médio ambiental, incluso nós apanhámos unha batea de mexillons e adaptá-la para nós, coa nossa forma, de tal maneira que o barco entra na batea, tem un oco no médio para entrar no meio da batea. E pela actividade humana, havia vários peixes à volta e enton podíase ver o cultivo, colonias de peixes e tamen o fondo mariño. O catamaren empezou assi. E aí foi donde empezamos a ver todos os programas dos últimos 20 anos, de aprofundamento e profundizacion na teoría de divulgacion ambiental, donde desde esse barco surxiron 14! (...) 14 e mais 14 no resto da Galicia, todos surxiron do noso proxecto, copiando. E que passa é que ao principio candoas liñas de calidade primavan, todos tiñan de esforçarse a facer o mellor possible. Pero mui prontiño empezaron a diversificar a actividades mais massificadas, de non dar contido médio ambiental, de dar só contido turístico (...). Ahora de feito de deturpar todo, é que hai un esforzo português mui sério sobre estas actividades que son mui baratas, das casas comerciais que llevan ao vellos grátis que facen para vender nos hoteles, mantas (...) una traballada todo. (...) Porque xa passou de caracter médio ambiental a caracter puramente turístico de mala calidade, dos catamarans. Enton cando comezei a ver esta deriva criamos o Aquário de O'Grove, sou sócio-fundador dele. Porque vimos que havia un nicho social forte, tanto escolar como turístico de xente da tua idade e da miña idade para baixa que estava mui interessada na divulgacion ambiental e podia ser un territorio de desarrollo de desenvolvemento económico (...) local a aqui da zona. E logo veio un feito sobranceiro extraordinário que foia criacion do Parque Nacional das Illas Atlánticas. Enton era todo encamiñado no fluxo, na educacion ambiental. E como os catamarans non podem traballar nas illas porque o mar é duro, o aquário viña a complementar num pack turístico ou divulgativo escolar, donde os rapaces escolares iban no catamaran e logo tinham una visita ao aquário (...) com moito éxito, chegou a ter isso 15000 escolares. (...) E ao cabo de 17 ou 18 años que levo com esta actividade, eu en vez de progressar hacia mais catamarans de plástico ou mais mala calidade e girei o tipo de embarcations para meu futuro, e tive duas embarcations, (...) una en vela, que agora está en Vigo, e aquele é un barco Danês, de Dinamarca, de 80 anos, também de vela, com moita história, traballou na Gronelandia (...). O tipo era de tipo de bacallao, pero o estaleiro de Holanda dedicou a barco-correo e também na Gronelandia, de serviço de medicina, hospital, una muller para parir ia lá para o hospital. E ainda este barco, (...) feito en Galicia (...).

Enton na miña empresa eu girei hacia estes barcos patrimoniales a recuperar e a poñer en valor de novo com critérios de medio ambiente. Ou sexa, que todo o discurso era e é de medio ambiente. Nós aqui fixemos cursos e exposicions de todo o tipo nos últimos 8-10 anos, pois mira exposicions a respecto de pequenas reservas mariñas, exposicions de cetáceos, exposicions itinerantes por todos os pobos de Galicia, empezamos no norte cerca de Asturias e viñamos una semana en cada porto e atendíamos a populacion do poviño ou da cidade e os escolares. De facia-se as actividades aos escolares de manha e à tarde dava-se entrada à xente, e como aqui en baixo da bodega (barco) hai camas que son desmontables e estan pensadas para seren convertidas en estantes. Fixemos de exposicions itinerantes 4 ou 5, com contidos de aves mariñas, temáticas moito de golfinhos porque a asociacion de defensa de golfinhos de Galicia, de cetácios em geral, e CEUMA – Asociacion Coordinadora para o estudos de Mamiferos Marinos tiña este como base operativa, com un pequeno acorde económico. E durante todo o ano se dedicava a monitorizar as mantas (...) com este e com outro (...). Todas as semanas ou quinze dias, se facia un transecto da costa en cada semana (...) para logo nun analisis estatístico anual (...). E este barco tamen facia programas escolares, programas sobretudo de estudantes universitários e basicamente era en estadias de 3 dias, estando una noite en cada illa, una noite en Cies, una noite e dia en Ons, e outra en Salva (...). Essa era a base do traballo durante a Primavera e Outono. E logo no Verano era o traballo turístico pero xa com critérios puramente medioambientales, os 4 barcos, 2 de madeira (...), sem ninguna concession turística de baixa calidade. (...) Iba un biólogo ou bióloga e todo era velas, ecologia, medio ambiente, participacion nas maniobras, (...), com critério de participacion, os catamarans e cruzeiros son un turismo mui estático, isto pretendia ser mais dinámico. E isso é o projecto de 3 barcos mais o aquario, de através da ferramenta de divulgacion ambiental, dar valor económico à divulgacion ambiental através destes elementos, isto non son mais que caixas contenedoras culturais. Agora isso todo morreu, esta desaparecido e eu estou para cerrar e vender todo porque a demanda turística caiu 30%, a demanda escolar com a tension social que hai este ano caiu 100%.

Eu-Me disseram que os professores agora non saem, é por isso?

G-Os professores non salen, negaranse por cambio salarial, laboral, que non é mui grande, baixo meu punto de vista, (...) pero o Goberno galego fez isso imposto. Non concordan com a atitude do Goberno, e como a salida, actividades extra-escolares é voluntaria, negan-se. Este ano non hai visitas (...) Tamen hai outra razon, é que os presupuestos gubernamentales que atendian as salidas escolares dos nenos estan a cair dendê hai 5 anos. E logo tamen o Goberno se cataron una cousa, é que os nenos pequenos non votan, enton reencamiñaron os investimentos hacia os vellos, porque os vellos votan. Enton os últimos 5 anos foi cair, cair. Agora (...) non hai actividades escolares. (...) Ou mellor este ano temos 4 grupos ou 5 pero é zero... E só hai actividades de vellos porque os vellos votan.

Eu-Os maiores vêm com centros de dia ou assim?

G-Non, mais venhen com programas do Goberno de atencion social à terceira idade, que tamen está a cair porque os investimentos en programas sociales... en Portugal estan desaparecidos e aqui é o camiño. Se havia 100 euros, agora hai 10 euros. (...)

Eu-E o turismo cultural?

G-O turismo cultural é mui pequenino e só seconservará a turismo daquelas camadas que tenhen traballo. (...) É possible que aqui na Comarca o turismo tenha caído nos últimos 3 anos o 60%, pola question económica, do desarrollo.

Eu-E as actividades com os universitários também desapareceu?

G-Si, desapareceu, pois os programas universitários eran pagados polos universitários ou (...), un fin de semana aqui a bordo para un universitário saia 200 euros aproximadamente e enton amidade pagava o alumno, e a outra metade (...) o governo, pero ao principio era todo pago polo Goberno a 100%.(...) Pero agora que o Goberno non da niguno, 200 euros para o alumno é caro. Nós tamen somos una microempresa mui pequenina que nontemosuna capacidade comercial de difusion suficientemente forte. Eu penso que isto segue tendo sentido vendendo no mercado europeu (...), nas grandes concentracion universitárias europeas, donde a economia non caiu tanto. Eu sei que esse é o camiño, outra cousa é face-lo, porque hai que ter un comercial, na internet suficientemente potentes para chegar aí. Estou a adia-lo, pois por acordos, por exemplo coa a Universidade de Vigo, a er se há estaxios europeus pela facultade de ciências do mar da Universidade de Vigo. De tal maneira, que poderá incluso haver una participacion económica comigo, non hai problema porque

o barco esta aqui, e o conhecimento e experiencia temo-la (...) facer una parceria, sócios, pero como as universidades tamen estan tan mal, en momentos tan dramáticos. Eu teño a analise que esta actividade de carácter medio ambiental de certo nivel de dignidade vai mui ligado à situación económica do país. Cando a situación económica camiña bem, estas actividades afloran porque a xente tem mais cultura, a xente tem inquietudes medioambientales, pero essas actividades medio ambientales valen dinheiro e hai que pagar. (...) Isto tem 200000 euros de coste/ano, se non tem 100000 euros de traballo oficial asegurado, de programas, esto non tem realidade económica. (...) Eu-Estava a falar dessas hipóteses de parcerias com a Universidade de Vigo, mas também já tem havido outras parcerias?

G-Si, eu xa... por exemplo, todos os programas que faciamos hasta agora... eu orientei-me pela minha formacion personal, sou partidário das ONG (...). Enton as parcerias eu sempre as estableci com associacions deste tipo. Bem de cuidar dos mamíferos mariños, bem das aves, da ecoloxia em geral. Participavan dos nossos programas e nós captávamos recursos da Administracion, como partener (...) faciamos un acorde empresarial e nós retribuíamos com o nosso traballo. Cheguei a ter campamentos que se misturava com o barco, metade campamento, metade barco e o mellor teño tido 15 biólogos (...) E logo coas universidades, sempre tivemos una colaboracion bastante directa (...) de programas concretos, en programas ou bem de divulgacion activa sobre estudantes, ou bem activa tamen pero camiñando por distintos pobiños e o contido das exposicions que havia aqui estava supervisada de alguna maneira por una universidade, de Santiago, Vigo, pero as parcerias que tenho é mais com ONGs. (...) Eu facia a candidatura a programas, de Espanha, Galicia ou Europa (...) e depois dentro da minha organizacion estableciamos uma UTE unidade temporal de empresas, porque eles vinhan como ONG directa. (...) Faciamos una participação de 30% aquario, 30% barco e 30% das ONG. Eu levava a coordinacion de todo porque eu entendia bem dos barcos e entendia bem da linguagem medioambiental, pero a coordinacion técnico-científica sempre era das ONG. Eu levava a coordinacion, física, técnica e logística de todo o programa. A direccion de contidos, por una atitude de inteligencia e respecto, deixava à ONG. (...) E chegámos a ter programde 3 a 4 meses no ano. Sempre através da SEGMA (...) estan en Vigo. (...)

Eu-Esta parceria seria una forma também da ONG poder usar os recursos do barco?

G-Claro, e mais eu teño ideia, de momento non se esta a cumprir por causa da crise (...), que é que eu creo que o Parque Natural das Islas Atlanticas tem un valor económico de arrastre mui sério. Se se sabe ver o que é una actuacion de tipo medio ambiental na creacion drástica, boa de criacion de un parque natural, porque eu non vejo com un ollo de restritivo, eu veo como una oportunidade económica para a Comarca, de generacion de emprego. A respecto de tu pregunta concreta, se podian criar micro-empresas de 3, 4 pessoas, de biólogos, bioquímicos, xente de que hoxe esta difícil a sua colocacion, podian mostrar e organizar actividades. Normalmente se mostra os animales pero os animales também somos nós. Enton se tratava de juntar as actividades económicas tradicionais ao novo polo de desenvolvemento. Ver as actividades de baixura tradicional, ve-las como una parte mui importante e de futuro desarrollo mui importante. De feito, outro dia eu vi un informe de Greenpeace (...). Estas organizacion, de feito a SEGMA tem a sua propria micro empresa e dava traballo 30 ou 40% do ano a 15 ou 20 pessoas, que estavam a traballar comigo (...). Por exemplo, no Parque Natural das Illas Atlanticas podia-se incorporar muitas variantes, aqui en O'Grove, hai un programa do Governo Galego, que agora esta mui decaído, que se chama "Pesca Natur" e isso tamen era primo/irman nosso a colaborar. Era acompanhar os pescadores numa noite ou tarde de pesca, para ver que é unha actividade dura. (...), depende das confrarias de pescadores (...)

Eu-E também en reservas mariñas?

G-Exacto, se fixo en Lira e nos somos un produto complementário dessas reservas mariñas (...) E eu sou dos que opino que unha adecuada progression destas micro-empresas podia gerar emprego, de riqueza, valor engadido, de valor ao medio ambiente ao redor do parque natural. A proba está que en 14 catamarans de critérios muito mais baixos do que nós, aí estan. (...)

Eu-Pensas que no Parque Natural e desenvolvemento sustentável passa só pela divulgacion medio ambiental?

G-Passa pela divulgacion e pela participacion, na pesca tradicional. Hoxe en dia internacionalemtno o turismo passa muito pelas experiencias, de tocar, vivir (...).

Eu-Em relação à participação da população nesses povos com as exposições, como foi o retorno? A população ia mais a ver as exposições ou também participando em actividades?

G-Isso era nunha fase muito inicial, nós levamos case 7 ou 8 anos coa a dinâmica das exposicions, que agora se apagaron. (...) Nós estávamos na primeira fase ainda, pois 7 ou 8 anos é pouco tempo para consolidar, o que si vimos extraordinário é que num povinho onde vamos (...), este barco esteve hacia 100 anos. Começava na Costa da Morte (...) e veio un senhor e chorava a contar “este barco esteve aqui, e o patron chamavase Coxo de Noia”. (...) Isto quer dicir que isto está metido na cultura popular da xente, e então a seguinte fase nossa seria essa, a de incorpora-los à dinâmica das próprias exposicions. Seria fantástico..., por exemplo un dos últimos programas que fixemos era a redor do médio ambiente e do cambio climático. Enton hai un programa da Xunta de Galicia, das escolas galegas a respecto de un exercicio que fan os alunos durense todo o ano sobre o cambio climático. Fan traballos na escola e logo hai un concurso, seleccion dos mellores 30 traballos de Galicia, e o premio era estar aqui una semana. O noso traballo en vez de ir dirixido à ecoloxia ou assim iba dirixido à question climática. O que faciamos? Exercicios relacionados com o cambio climático, toman a temperatura do fondo, do médio, superficie, toman una amostra de fitoplacton, venhen com microscopio, com mapas de cambio climático. E igual a que esse programa, havia outro a respecto da arquitectura popular, de arquitectura dos barcos. Havia un director geral de arquitectura e de conservacion de médio ambiente que dicia: “é una ideia que temos de implementar no próximo ano”, (...) e a ideia era coller a arquitectura popular com vários exemplos, hai vários pobos en Galicia, igual que Portugal que conservan a arquitectura popular (do mar), como en Muros, Pontedeume, etc. E enton aí si nessa fase de actividades mais activas, xa tinha que entrar a populacion, algun vello que viña explicar porque as casas eran assim, porque non se construía desta maneira (...). Isso seria outra fase de desarrollo dos programas culturais deste barco que a pouco e pouco que se trataria era de incorporar a xente. Porque é muito mais bonito traballar coa xente popular e non nun exercicio puramente teórico (...), cando se incorporasse as pessoas maiores isto teria muito mais dinamismo! (...) havia de buscar essa xente, se é de pesca, xente de pesca, ou de embarcations, ou de cultura popular, ou de arquitectura ou mesmo de cultura pura e dura. Bem, nós estamos mais centrados na cultura do mar pero fixemos un taller de música hacia a bordo. Porque os professores de musica do Conservatorio de Musica Folk e Popular de Santiago, da Universidade, faciamos aqui estadias de musicas populares.

Eu-Também com gaitas?

G-Incluso com elementos mais primários, e empezaran com a generecion da cultura musical, de como genera una nota, e depois evoluir para o que era una sanfona, o que é un pandeiro, o que é una gaita. Incluso, cenógrafos e músicos etnográficos que traballaron aqui com n+os nestes programas empezavan mais atras. E chegamos a fazer un programa de jazz por toda a Galicia, 10 pobos da Galicia com músicos en volta. Procuramos facer do ponto de vista racional, científico, cultural. Enton se me falan de una gaita assi aislada me parece una exposicion folclórica, e isso a nós non nos interessava. Nos interessa que incorporen nos critérios musicales, como hai a tradicion da musica do mar. En Portugal e outros como Cesaria Évora que vieran alem do mar (...)

Eu-E também traballavan com poemas do Manuel António (poeta/mariñeiro Galego sobre o mar)?

G-Manuel Antonio é provable que tenha sido piloto deste barco, que esteve neste barco é fixo, porque ele era de Noia. Ele estivera aqui a bordo do barco, este barco tem tanta historia. Porque todas as ligacion que tem a famílias...(...) Este barco tem mesmo a possibilidade de servir de embaixador cultural do nosso país en outro sitio. (...) E na exposicion de Lisboa (Expo) estava lá o barco (...).

Eu-Estas nesta actividade há 20 anos, e como começaste?

G-A miña formacion, eu sou técnico de nível médio, Formacion Profesional, de formacion no mar, (...) técnico intermédio de divulgacion, de mariñeiros. A mim sempre me gostou a divulgacion sobre os marinheiros, eu comecei facendo cursos en FP para divulgacion sobre os marinheiros. Comecei com 21 anos traballando nos organismos de investigacion que se criaron para o desenvolvemento marisqueiro e aquicultura, sobretudo a racionalizacion do mar com critérios de conservacion (...) Nos seguimos a liña de una americana (...) de diculgacion ambiental - Sam Ran Fijo (...). Isso é una das fontes do nosso conhecimento divulgativo e logo, as universidades... e fui alumno... aqui houbo una universidade norteamericana que teve ecólogos e biólogos já mui vellos, case todos morreran xa, de un instituto que se chama WasronOsron Oceanographic Institute (...)

donde havia 2, 3 grandes biólogos e logo acordaron com biólogos galegos e catalan, Dr. Pilay e Dr. Tenori, son grandes gurus da ecoloxia e do traballo da explotación industrial do mar pero com critérios ambientais e de mantemento. (...) Eu tive sorte de conocer e entrar de ajudante, (...) E generaron correntes de opinion, una vaga, donde a nova generacion de técnicos de 2º nivel, que começamos a aplicar os critérios de medioambiente, de responsabilidade, de pesca razonable, de pesca sostentable, de cultivo do mar. (...) – aquacultura, pois hai a aquacultura intensiva (...) pero tamen hai a cultura extensiva, de marisqueo, amêixas,, vieiras navallas, berberexos, e isso seria incluir as camadas populares, as mulleres dos pescadores e os pescadores en planes de explotación racional.

Eu-E eles aceitavam bem isso?

G-A principio era mui duro, havia incluso agresividade mas agora toda a Galicia tem os seus planes de explotación, cada pobo tem un plan (...) com as confrarias e todo veio desse traballo. E logo cando o traballo se acabou...

Eu-Tu eras professor?

G-Eu era monitor. (...)

Eu-E estavas a fazer esse trabalho nas confrarias?

G-Si, só nas confrarias, todo o meu traballo é sobre as confrarias. Porque as praias nun proceso administrativo paralelo, foi una atitude mui boa, foi no tempo de Franco, Se considera que a explotación e a concession do territorio marítimo e terrestres é das confrarias e non das empresas privadas. Foi una batalla tamen que se gañou e hoxe todas as confrarias son propietárias do seu distrito marítimo. E no traballo em regime de cooperativas hai un determinado tipo de traballo que son as mulleres e noutro son os homens. E eu participei de toda essa generacion e logo cando essa fase da miña vida se acabou (...) deixei e girei, aos 35 anos e fui para o mundo empresarial ligado ao mundo medioambiental. (...) Eu tiña moitos conhecimentos de divulgacion sobre os mariscadores, de adaptar o seu “coco” aos novos critérios ambientais, e daí passei `divulgacion do futuro que é a escola e as camadas sensibles da poblacion. (...) Sabes que houve una generacion nos anos 60 de ecologismo que crou enormes camadas de cidadania rural pero mais urbana que se incorporaron à ecoloxia, nos últimos 40 anos. E tamen produto da minha historia ideoloxica estou cómodo nesse territorio social e divulgativo. Porque eu viña do mundo da pesca artesanal e tamen tiña experiencia da aquicultural, pois fui empresarial e axudei a criar as primeiras granxas de peixes planos que houbo en toda a Europa, creámos no Grupo Pescanova. (...) Fui un dos que colaborou a que a Pescanova entrasse no campo da aquacultura, rodovallo. Pero entendo que a aquacultura bem levada, com sentido sustentável non é inimiga da ecoloxia. (...) Hai as duas aquaculturas, extensivas no mar com os marisqueiros e pescadores e a intensiva que requer grande fluxo de capital e as duas podem colaborar, e as duas en territorios periféricos como o nosso podem ser polo de desenvolvemento, deve é existir algo de fundamental que é a ecoloxia, calidade de água media ambiental. (...)

Eu-Sobre a equipa educativa, também colaboram aqui especialistas, como tem sido a equipa? Há diversas formações de base dos educadores questão aqui a acompanhar? São mais biólogos ou tamen de outras áreas?

G-É sobretudo na área da bioloxia. (...) que transmitian o corpos científico, e logo xente do meu nivel, que collendo corpo científico dos biologos, adaptamo-nos a passar a mensaxe aos traballadores. Era xente da miña formacion e biólogos (...) Com os escolares falavamos mais nós, eles criavan o corpos científico, didáctica, os livros. (...) Por exemplo, este é a copia de una enciclopédia ecolóxica. En vez de editar un libro novo, foi falado com pedagogos, e com premissa dos pedagogos, copiámos, editámos o livro de ecoloxia adaptado ao mar, e isso era para cada alumno. (...)

Eu-Há outras dificuldades que foran sentindo ao longo do tempo, além das económicas? E podes também falar-me dos sucesso?

G-A parte da ecoloxia adaptada à producion non é difícil. Nesse territorio hai una pesca de baixura que está a desaparecer, o que é una dificuldade. Adaptar a linguaxe, a poblacion, o pobo entende pero , numa opinion minha, o mundo capitalista é tan forte, pressiona tanto os traballadores, que moitos furtivos. Incluso na pesca de baixura eu penso que...o pescador ao contrário do agricultor, e que facer una reflexion, é un caçador. E o cultivador é un cultivador. Donde nas camadas sociais hai pescadores e agricultores (...) é donde se respecta mais, se avanza mais e é mais correcto (...)

onde hai este binómio é onde hai mais actividades respectuosas com o médio mariño. E donde o pescador é so pescador, é mais difícil, pois o pescador está inaptamente a preñar, pero eu tanpoco fago una analisis negativa pois o mar é un médio tan agresivo e tan forte que isso subjaz nesta atitude tan caçador. (...) Enton é un mescla de actividades, da pression capitalista sobre os pescadores, pero tamen é una forma consubstancial do pescador. O pescador está en combate com o mar permanentemente. E hai un exemplo portugués esplendido, que confirma un pouco o que penso, que é: As grandes compañías bacalloeiras eran portuguesas, de ir à Terra Nova, meses e meses, isso generou una atitude combativa de pescadores (...) e as dificultades que houbo é que na populacion pesqueira há un grande cultivo de risco. Sem embargo onde hai mais agricultores é mais doado, no interior das rias, é mais fácil. E logo o grande inimigo da costa em geral, é a urbanización massiva. (...)

Eu-A nível personal, o que cambiou para ti depois deste percurso de 20 anos?

G-No personal, eu me sinto una persona realizada. Se for en termos económico enton é un fracasso. Tampouco é una actividade que dê prestixio social (...) As pessoas sempre pensan que estas a vivir de subvenciones. O éxito social e de conservacionistas do médio ambiental, enton isso é absoluto. Realizada e feliz, pero com respecto social, de prestixio non, e no territorio económico non. (...) A mim é transmitir a cultura popularar, e tem eficacia. A prova evidente é que todos os pobos de Galicia tenehn un plan de incorporacion à pesca sostentable e en cada un deles hai micro-museus do mar, é una loucura neste momento (...) Hai aquírios, que non existia, portanto hai xa una cultura, hai legislacion. Nós non queríamos ter enriquecer nun de éxito económico nem de éxito pessoal (...) eu gosto mais de dar un passo a tras, de feito eu cando acabei un programa – Climantica, o Alcaide de Vigo agradeceu e disse Alfredo, pero nem ollei e queria estar atras de una cortina.

.....

Aldea Nova

Eu-Qual é tua função aquí na empresa?

Eu-Eu soy un de los sócios de la empresa y actualmente as tareas que hago son de gestion, desde la gerencia de los equipamentos que gestionamos hasta las relaciones comerciales com los clientes. (...)

Eu-Quantos aos equipamentos, estás a falar de Aldea Nova, e de outros também?

G-Sim, nós formalmente como equipamentos de educacion ambiental gestionamos o de Aldea Nova. Logo tenemos una pequena instalacion do Ayuntamiento de Coruña, pero tambien gestionamos otros mais gestion de usos públicos, nos és formalmente una instalacion de educacion ambiental. E digo, gestionamos, porque aunque no hablo de un equipamento en si, facemos diferentes programas de educacion ambiental para a Administracion Pública, e dentro da Administracion pública, para a local, provincial e autonómica, (...).

Eu-Estás como socio de 11 años, e tu áreas de formacion qual é?

G-A miña área de formacion reglada, eu tengo estudos universitários en Derecho, pero miña formacion non reglada, desde que era mui chaval/joven, passei no âmbito do movimento ecologista e enton fui-me formando nesse âmbito, desde o punto de vista non reglado. Que foi o que hace 11 años nos moveo a la aventura de montar una empresa. Entendiamos que havia aí una demanda social de actividades educativas com diferentes colectivos.

Eu-Então também foi uma demanda pessoal?

G-Si, foi una aposta pessoal e nun momento en que o resto de mi sócios estaban resovidos a tomar essa apuesta e eu vi aí una oportunidade profesional de trabajo.

Eu-Quantos são os sócios?

G-Son 4 sócios.

Eu-E na equipa educativa, são outros elementos, na Aldea Nova?

G-Nós non tenemos un tamaño de empresa tan grande para que nada sea aleno/alheio nos proyectos en que nos movemos. Todos estamos vinculados a todos os proyectos, aunque por afinidades e habilidades personales, uns se inclinan mais a unas tareas do que a outras. Enton tenemos uns

companheiros que se inclinam mais ao tema da comunicacion, outros (...) económico e gestion, e outros de Terra Nova, que se de caracter museistico, expositivo. (...)

Eu-Para além dos sócios hai outros elementos da equipa?

G-Sin, entre sócios e traballadores debemos ser unas 20 e pouco persoas (...) Hai várias traballadoras, sobre tudo chicas, aunque algun traballadore que se dedica a traballar com diferentes colectivos nas instalacion, destes programas de educacion ambiental. Hai companheiros que estan en ALdea Nova, que son os que estan com os programas educativos com escolares, e também colegas que facen as tareas de mantenimiento das instalaciones.(...)

Eu-Com respecto a estas persoas que estão na Aldea Nova, quantos são?

G-(...) Ahora son (...) 6 personas.

Eu-E só algumas é que estão com os projectos e actividades de educação ambiental com os jovens ou como é?

G-Si, perdona son 7 personas. 3 personas se dedican a actividades com colectivos. Escolares, mayores, gente de diferentes perfiles que estan buscando una formacion ambiental, una mais ao mantenimiento do ganadero, e una mais ao mantenimeiento da edifabilidad/edificios, 2 personas que hacen temas de cocina e limpeza do equipamento.

Eu-Sei que têm actividades de jogos tradicionais, são estas persoas que o dinamizam?

G-Si, O que ocorre é que una das personas que se ocupa do mantenimiento de detalle é una persona com un perfil formativo mais amplio e contribui a las tareas com sus compañeros (...) Una de las chicas que se dedica ao tema de cocina tambien és una persona de referencia en uno de los talleres que hacemos aqui. Por exemplo, ela de formacion cocina y nós hacemos temas de alimentacion saludable, de alimentacion responsable, enton ella nesse tipo de talleres contribui. Y é mui habitual, diário practicamente que gente de Coruña acuda a Naron a hacer traballos para completar los rácios dos grupos que van. (...) Se temos un grupo de 50 escolares, para completar los rácios que exige a Estratéxia Galega de Educacion Ambiental, ou para completar los rácios que auto exigimos nosotros ou o cliente, pois a menudo teremos que colocar mais gente no equipamento (...) mais educadores (...).

Eu-Essas personas que van de aqui, da oficina son estagiários, de universidades ou mesmo da empresa, como é?

G-Tenemos todas las formulas, tenemos contribuciones de algun becário de la Universidad. Ahora, porexemplo, hai una chica que és alumna de Boli (...) Tenemos contributos a menudo de uno y de outro, y de cursos profesionales de aqui de Coruña.

EU-E falando do pessoal daqui, (...) estas 3 chicas tem mais formação na área biofísica, de biologia ou assim ou na área educativa?

G-Tenemos os 2 perfiles. Tenemos una persona que és de pedagogia, tenemos outra que é de biologia y outra persona que é de la rama de animacion cultural.

Eu-E pensas que se complementan estas áreas?

G-Si. No nosso caso en concreto, nosotros lle damos a este personal, (...) os pediron os anterior adjudicatários (...) estos perfiles. E quando nos foi dado este equipamento nos foi dado este personal, en qualquer caso nos parece apropiado.

Eu-Essas chicas já tinham experiência noutros centros?

G-Todos tinham experiência, não sei se em equipamentos. Ou em actividades com colectivos.

Eu-Sabes se estes educadores sentem necessidades de formacion permanente?

G-Si, creo que tienen necesidades de formacion. Nós tenemos e ellos tambien. O que ocurre neste momento és que la conjuntura económica obliga a tener que sacar o maior volume de trabajo possible com a menor inversion. (...) Sei que isto é equivocado ou contrario a qualquer manual de economia, qualquer profesional do sector diria que esse é que o momento para invertir, porque salen reforçados (...) pero la realidad é outra. E aunque sabemos que precisamos de dar saltos importantes en formacion, o certo é que há desses proyectos que a menudo quedan relegados porque o que necesitamos ahora é sacar trabajo adelante e tener oportunidades de sobrevivir.

Eu-E quais as áreas em que sentes que os educadores têm necessidades?

G-Creo que todos ellos tienen necesidades en el âmbito das nuevas tecnologias, (...) e creo que todos necesitarian de horas de despacho personal en tormentas de ideas, en enriquecermos unos a otros, en poder desarrollar programas mais ambiciosos, mellor estruturados. Todas essas necesidades tenemos clarísimo que esse desarrollo é mui grande, que podriamos abordalo com

profesionales externos e podriamos incluso abordalo simplemente enriquecendonos una a otros pero que as actules ciscunstancias isso é imposible (...) non hai tempo e sobre tudo non hai recursos, todo os recursos aplicamos en sobrevivir. (...)

Eu-En termos de dificultades já que estamos a falar de dificultades económicas, para além dessa há mais algumas?

G-Absolutamente. Isto nos introduciría un tema largissimo que seria hablar de las circunstancias que nos lavaron a esta situacion (...) incluso transcendo la realidade económica, la respuesta personal que toman os nuestros políticos, etc. (...) Pero esta claro que las opcion politicas de hoy en dia no tienen en cuenta en absoluto el médio ambiente, en absoluto la educacion (...) Yo entendo perfectamente que nestas ciscunstancias todos los âmbitos económicos e recursos disponibles de haian visto minguados, pero non puedo entender é le cerre absoluto de programas e apuestas educativas y de trabajo, (...)

Eu-Estas a falar do âmbito educativo, ambiental mas também do tipo de empresas, aposta nas pequenas empresas?

G-Si, desde logo no âmbito ambiental, com o corte económico, o médio ambiente deja de ser una prioridade, y desde unos gobiernos como de otros, (...) el primero que se abandona son as practicas ambientales respetuosas, controles neste sector. Desde o punto de vista económico, o sector educativo (...) é o parente pobre y do punto de vista empresarial podemos constatar que os mais grandes y poderosos siguen ser ayudados e os que tienen as pequenas empresas que son os que dinamizan os barrios, incluso as macroeconomias, son olvidados (...)

Eu-Os vossos clientes son mais do sector publico?

G-Sin, nossos clientes son fundamentalmente do sector publico, y tambien temos algun cliente potente no sector privado. Los de lo sector privado estan começando a renunciar a apuestas como de nuestra en gran medida tambien porque o sector publico, os dirigentes no les obligan a que tengan una apuesta neste sector. (...) Es absolutamente demagógico (...) do ponto de vista social que haia que dexar de invertir en investigacion ou en el bien estar de las personas porque se lo seguimos haciendo, o que passa é comprometer a sanidade, e acceso universal a determinados derechos. (...)

Eu-Voltando ao equipamento Aldea Nova, vocês gerem o projeto desde o inicio da empresa ou desde quando?

G-Non, nós gestionamos o equipamento hace 2 años. Antes era una instalacion que gestionava otra empresa que decidiu abandonar porque era un pouco colateral do seu âmbito de trabajo, era una empresa que gestionava equipamentos desportivos (...).

E despues non se encontraba mui estraña com ela (...) e disseron ao Ayuntamiento que querian deixar (...).

Eu-E como fizeram o percursos desses 2 anos com a Aldea Nova?

G-A Aldea Nova, por voluntad municipal e nosotros entrámos dentro desse perfil e concursamos (...) do Ayuntamiento, é un Parque Tecnológico de Desarrollo Rural. Que quiere decir isto? Que tiene várias vertentes, que tiene un amplio abanico de actividades as que se desarrollan alli, pero todas tienen o marco comum del médio rural, el sostenibilidad y o médio ambiente. Dentro desse âmbito, tenemos un gran programa de actividades relacionadas com colectivos e médio ambiente, hasta outro programa relacionado com profesionales de médio ambiente e médio rural, com agricultores, hasta apicultores, hasta gente que maneja maquinaria agricola. Enton, nosotros alli somos un lugar de referencia en donde a traves de nuestras instalaciones podem desarrollar formacion técnica para esse tipo de profesionales ou poder desarrollar actividades com colectivos que van buscando outra série de iniciativas, unas de Medio ambiente con un âmbito más lúdico, de ocio y de médio ambiente con un âmbito más formativo, incrustado en el currículo escolar.

Eu-Nessas actividades de médio ambiente que fazem quais pensas que são as mais fáceis de integrar temáticas de cultura local? Sei que têm vários temas, como do mel, um tema local, y tambien interligam com temas/problemáticas de médio ambiente?

G-Nosotros com o miel hacemos desde programas com os escolares muy pequinitos, donde se enseñamos a hacer cositas com produtos que salen del colmedar, cêra, lles animamos a desgustar miel de diferentes origenes. A chavales un pouco maiores que estes lles ensinamos como é a vida social de un colmenar, hacemos talleres educativos e incluso lles vestimos de apicultores e van com nosotros ao colminar. Tenemos una pequena producion que servimos en nuestros comedores, para que a gente vea que tien una repercusion directa en la alimentacion. (...) Ahora se vá a celebrar en

nuestra instalacion la Asamblea de los Apicultores de toda la zona, donde ellos levan as suas conclusiones à la Asamblea general dos Apicultores Galegos (...). Y por ultimo, estamos trabajando en desarrollar unas nuevas colmenas com uns paneles particulares en que vaiamos hacer una seleccion genética da abejas por una abeja mais cercana que sempre há existido na zona (...) más rustica, pequena, que vuela menos, y que do punto de vista técnico e científico esta bien documentada y tenemos una apuesta neste sentido. Y entonces la miel é un bueno exemplo, en que cobrimos desde os pequenitos, escolares com actividades manipulativas, hasta el ámbito científico (...) de desarrollo de *Apis merifira*, queten mais que ver com a nuestra zona do que as que actualmente polinizan.

Eu-E há mais algum tema em que relacionam com a cultura local?

G-Pues, nosotros tenemos alli una muestra de ganaderia autoctona. Tenemos 2 galiñas (...) galegas, tenemos vacas *Cachenas* e nos gustaria , no futuro, tener a representacion de todas as raças autoctonas de (...) vacas. Tenemos *Cerdo Celta*. (...) e tenemos un programa de intentar seducir a todos os viciños, a toda a Comarca en una apuesta por las raças autoctonas, cavallos tambien. Porque nos parece que son más ajustadas e acomodadas à nossa realidade territorial do que os animais que temos ido adoptando.

Eu-Enton este tema da ganaderia, também se conterte em formação técnica no centro?

G-En recursos educativos (...) para habllarles desde os pequenos, hasta quando facemos concursos de validar envazes, certificacion.

Eu-Já viram algum retorno de alguns vizinhos ou vizinhas que converteram o tipo de agricultura?

G-Si. En tema de retorno, interesados non tanto do ganadero, como por exemplo, por el tema de la agricultura ecológica e las variedade que nosotros cultivamos alli. O vamos dar formacion de agricultura ecológica a vários viciños de la zona, que he incorporado en sus cultivos e sus fincas frutales autoctonos da zona, etc. (...) gran formador (...) Coruñaense (...) e há constatado que muitos viciños ficeron enxertos de frutales de la zona. (...) impulsados por ele. (...) Ou ahora tenemos un programa abierto de arquitectura ecológica que esperamos que vea la luz en breve, com una professora de la Universidad, porque ahora tenemos un nuevo edificio (...) que vai ser para formacion y este edificio há nacido com una planimetria e una vocacion de ser un edificio ecológico, (...) bioclimático. É certo que las condiciones ecológicas non nos há permitido chegar hasta o final de la puesta, pero és un edificio racionavelmente bueno desde esse punto de vista. (...) e esperamos que com essa professora se veja a eficiência energética e aqueles puntos que nos he equivocado. (...)

Eu-Falando do envolvimento da comunidade local, quais são os principais socio-ambientais locais?

G-Os principais problemas ambientales locales (...) é que tenemos un envejecimiento tremendo da poblacion en torno a nuestro equipamento. E quando há un envejecimiento tan gran en nuestro entorno, lo cierto é que teremos pocas iniciativas en nuestro redor, porque normalmente as iniciativas estan movidas por gente joven. A gente mayor é poco receptiva a los câmbios, a las apuestas. (...) E nos somos alenos a toda a problemática, en todo o território és assi, é que cada vez más vêm produtos de cada vez mais lejos e non son produtos locales. Non hai una auto-estima para que os viciños consuman o que producen. No tenemos ningun problema quenon esteja en toda a zona. A mobilidade é complicada, é necessário un vehiculo par todo, etc.

Eu-Queria a tua opinião, se vez os centros de educação ambiental como polos de dinamização social?

G-Mi opinion e expectativas sobre isso és alta. Eu creo que deberian jugar esse papel y creo que uno como o nuestro está en condiciones de hacerlo. O que sucede é que y remontamos a una resposta de antes, de que nuestros políticos non têm vontade que haja una dinamizacion social y que haja una participacion colectiva da gente y que hajavocaciones dissonantes com a deles. Como non interesse ter recursos en ele, enton o feed-back és pequeno, y se somamos que essa poblacion está envejecida. Enton o resultado non és tan positivo como poderia-se esperar-se.

Eu-E há outra entidades locais que colaboram convosco?

G-Hai una asociacion viciña que dinamiza as actividades de la paróquia y eu diria que el balance és positivo y creciente pero tambien foran afectados pelascircunstancias económicas, de ayudas que tenían antes y que ahora non funcionan. (...) Estou desmotivados, incluso pessimismo (...). En Aldea Nova hai una equipa de gente mui motivada , assombrasamente, que eu non he encontrado

noutros locais. Pero si, hai una asociación vicinal (..) que impulsados por unhas poucas se hai impulsado se hai generado un caldino interesante, pero as circunstancias non ayudan.

Eu-Hai alguna parceria directa com essa asociación, para além de teren com o Ayuntamiento?

G-Todos nós somos independentes. Lo Ayuntamiento tiene algun cunho hierárquico sobre as instalacións, pero nos deixa facer todas as iniciativas. E la asociación é completamente independente. Entre todos temos enerxías comúns que benefician, entón todos estamos ben relacionados, (...) ademais persoal e profesional. (...) Pero en estes momentos non é tan fluída. (...) Incluso hai una evolución negativa (...) Hace un rato tive de despachar un correo electrónico com a asociación de apicultores, de la asamblea para ser na nuestra instalación. Para ter a aceptación de los apicultores para que venhen a asamblea de la asociación, que de por si son moi aburridas (...) rígidas, tratan de engaxa-los com unas charlas profesionales de apicultura que lles poden aportar máis cousas y por medio tén la asamblea (...)

EU-Qual o principal suceso ou sucesos que vêm do projeto de Aldea Nova?

G-Son varios. Desde luego aprecio muchísimo el equipamiento que tenemos, y como los técnicos municipales há tenido que lucharlo, porque é produto de los fondos europeos, que houera que justificar, y acredito que non há sido fácil convencer a tantas partes para tener esse equipamiento. Esse me parece un primer mérito. Además hacemos un gran labor com todos los escolares de Naron, todos pasan por estas instalacións para conocerlas, hacer talleres (...) Todos conocen o equipamnto, y veja que Naron é un municipio de gran superficie (...). E por ultimo, también penso que é muy interesante o carácter interdisciplinar que abarca toda a sociedade, desde los máis pequenos hasta los abuelos, temos actividades para los maiores que hacen com nosotros alguna representación teatral (...) por exemplo esta semana que vem temos grupos de escolares pequenos, niños de 3 anos e medio ou 4. Entón nesse sentido, un dos logros é esa intergeneracionalidad. (...)

Pero las circunstancias económicas há llevado todas as obras sociales de las Caixas de Aforro, que íamos ter na Aldea Nova. Se han llevado todas as postas educativas das administración públicas, entón é difícil. (...) A Caixa Galicia tien obra social pero está minimizada ao mínimo de recursos e vai ser un banco, e quando era una caixa tiña de ter una parte a obras sociales. Caixa Galicia como caixa há desaparecido y ahora é Nova Caixa Galicia , Banco. Lo único que interessaron los idividendos dos accionistas, (...) Bem, esse é solo un exemplo de los clientes que hemos persuadido a facer cosas allí (Aldea Nova), otros tambien hacia cosas e estan limitados (...)

.....

Alvarella Eco-turismo

1º parte – dia 1

Eu-Loli, muito curioso é que estavas a explicar aqui no projecto educativo, da relação...embora isto não seja uma granja (escola), há relação (com o local), a questão do queijo, da carne... Como surgiu esta relação, que tipo de relações têm com a comunidade local? Têm esses vizinhos da granja (que falou antes), mas o que é fazem exactamente? (...) Sim, ou que tipo de projecto?

G-Como dous tipos de relaciones, un tipo de relación laboral porque hai una persoa concretamente que traballa aqui en Alvarella e que vive moi próxima a esta casa, y depois hai outra empregada que es do mismo concello (...). Com respecto a población local, temos implicación por un lado laboral y despues, por outro lado profesional, no sentido de que efectivamente, cuando veem os grupos são mais bem de primaria, mais pequenos y que cuando quieren facer una actividade específica, facer o queixo, lles ensinamos o proceso completo. Y o proceso completo é ordenar as vacas, conocer y saber que o leite non vem do tetrabrick, senon das vacas.

Entonces os nenos aproveitan y fan una ruta, como una ruta pequena porque é de senderismos pero é pequena. Y tem implicación (à granja) porque lles compramos o leite ao granxeiro (...) porque o queixo o facemos com o leite da vaca recién ordenada. Entonces, imos primeiros coller o leite, depois os niños van a ver as vacas, estan allí un rato, dan de comer (...) e depois o granxeiro responde ás preguntas que lhes podan dicer os nenos, as vacas e tal. Y entonces, depois veem y fan aqui o queixo.

Eu-Começam logo a fazer este projecto com a granja? Porque este projecto tem 10 anos de actividade. Já era vossa a casa?

G-Si, a casa si. (...) Era una finca grande y entonces(...) por un lado, que aqui o projeto se sustentou porque tivemos um térreo, enton esse térreo puxemos en valor, precisamente com esta edificacion (edificio complementar de madeira), parte financiada com fondos europeos, parte aportacion própria y parte hipoteca.

Eu-Então sempre tiveram esta relação com os vizinhos?

(...) Si, sempre tivemos esta relacion com os viciños. Sim, os viciños todos me conecen a mi.

Eu-E também ao mesmo tempo fazer obradoiros para a população local, porque estavas me a dizer sobre os maiores (idosos)...

G-Si. Ahora com a crisis traballamos menos com o próprio Concello pero aqui viñeran, tipo campamento rural poisos nenos de aqui de Vilarmaior, deste mesmo Concello. Y fixeran aqui actividades, un dia inteiro, sábados, y estaban aqui facendo actividades, todos os sábados, por exemplo. Y despues ficemos alguna actividade para una asociacion de mulleres, “Gaya”, aqui tambien de Vilarmaior. (...)

Eu-Também relacionada com educação ambiental?

G-Si, Também de educacion ambiental.

Eu-Se nota que este projecto de educação ambiental está no “vosso sangue”, digamos, vocês são professores de que áreas?

G-Si... Eu de química, de secundaria y Suso é economista y da classes de ciclo superior, de administracion, como era antes, de formacion profesional y tem curso superior de Administracion y Finanzas. Ele é o que leva a contabilidade da empresa.

Claro, porque normalmente em Agosto temos 110 familias de turismo rural y as veces temos tambien actividades de educacion ambiental em Agosto. Entonces, depende pero a temporada assin que es mais forte é o mês de Juño, meados de Julio y entonces aí temos cuatro pessoas y normalmente suelemos ter una ou duas en practicas porque temos convénio con alguns institutos que imparten ciclos.

Este grupo que esta aí dentro (visitantes/alunos que estavam numa sala ao lado aquando da entrevista) é de un master, também universitário y também queren facer practicas. Enton é isso, temos convénio com a Universidade de Santiago y convénio com diferentes institutos de secundaria porque têm a especialidade... de ciclos, de grado médio ou de grado superior e que sempre son de actividades relacionadas com a natureza. Entonces xa te digo, cuatro en carteira y dous mais de practicas.

Eu-De que áreas de formação são os educadores?

G-Normalmente suelemos coller isso, biólogos ou educadores ambientais e este chico que foi com vós, Xoan, ele é de Historia, licenciado em Historia, pero também é de Patrimonio Cultural).

Eu-Estas 4 pessoas são fixas?

G-No, antes eran fixas, é que no Inverno no hai actividades de educacion ambiental agora. Houbo. Sempre hasta o ano pasado tínhamos 2 pessoas fixas todo o ano, 2 educadores, pero este ano não, non podemos ter, solamente cuando temos actividades. (uma educadora) xa esteve no ano pasado, já conhece isto, entonces tem experiencia.

Eu-Eu soube também que a actividades com os centros educativos em geral está diferente, com os professores tendo um horário mais extensivo, os professores non querem sair da escola.

G-Sim, que têm menos actividades, tempos para sair, e tal. Pero, nós em principio estamos esperançados com ter una boa temporada porque xa temos clientes que vêm de un ano para outro, portanto xa son estables. Colexios, pero tanto públicos como privados, também públicos, vêm moitos. Alguns (alumnos) que non vêm a através dos professores, porque os professores non querem vir ou assim, facer actividades, pero vêm a traves das SAPAS, dos pais, das associations de pais, nais também vêm.

Eu-Em termos de metodologias, também fazem actividades baseadas em debates de temas ambientais? Reunions, debates?

G-Organizados por nós, non, em principio non. A traves da SGEA, da Sociedade Galega de Educacion Ambiental, aqui tuvo una reunion. (...) A ADEGA também.

SGEA tuvieron alguna reunion quando empezou aqui, quando abriu Alvarella, pero promovidas por nós, em principio no. Este tipo de cursos como o de hoxe, de horto ecológico, de fotografia da natureza, cursos de iniciacion à ornitologia, de iniciacion ao conhecimento de cogumelos, de

conhecimento de algas, isso si, empezámos este ano y com xente, maiores, juvenes. Cursos de fin-de-semana.

2ª parte – día 2

Eu-Então Ecolabel, para além do selo que vocês têm há 3 anos, com isto do prémio, para além da parte de desenvolvimento sustentável, também têm a parte da cultura local, desarrollo ou no?

G-Em principio, o prémio que nos deran, o que din/diz é que simplesmente, o prémio era, unicamente para diferentes categorías nas que tínhamos a Ecolabel, era o traballo de difusión que faciamos por la Ecolabel. Directamente, esse prémio o deran a un hostel francés, na categoría de servicio para alojamento turístico. Pero a Comisión Europea considerou que a empresa Alvarella Ecoturismo que realizava un traballo a maiores sobre desenvolvemento sostible y sobretudo porque foran capaces de percibi-lo a travez da documentación que nós enviámos. Y con a documentación que enviámos foi directamente, tanto o currículo de Alvarella, todas as actividades, o tipo de actividades que nós desenvolvemos. Y bueno, non é en particular sobre a poboación local pero sempre a temos en conta (...). Y sobretudo a poboación local, si o sentimos, se falamos num sentido un pouco mais amplo do que a estricta parroquia o Concello, si falamos da Comarca, pois entónces si. Porque na Comarca do Eume estamos muy interrelacionados. Porque estamos relacionados com outras empresas, como comentávamos xá antes, de ócio y de tempo libre. Como com outras actividades que facemos com concellos próximos. Com o noso Concello de Vilarmajor, com o Concello de Pontedeume, y entónces nesse sentido... incluso Colegios de aquí, também desta comarca, também tratamos de implicarnos. Y eles também nos solicitan as suas actividades. Entónces Colegios de Pontedeume, de Miño, de Ferrol, ou sea próximos de aquí. Nesse sentido é a relación que temos com a poboación local, nesse sentido amplo, no com os vizinhos a lado. (...) Com os vizinhos é directamente.

Eu-Na charla (dia anterior) disseran que ao principio queriam transformar este sitio em alojamento turístico mas também com a parte da educação, y como escolheram as actividades que queriam fazer? Queriam fazer educação ambiental, mas foram logo para o tema das energias alternativas, por exemplo, queriam logo fazer estas actividades ou pensaram primeiro noutros temas ambientais? G-No, no, xa desde o principio xa tínhamos claro o que queríamos, na medida em que poderamos ter algun tipo de ajuda, como tivemos, uma subvención para poner energias. Queriamos ter desde logo energias renováveis, isso parecíanos un projecto inovador, vale? Entónces, desde o principio, aforro de auga, como disse antes de auga y de energia, no sentido de uso racional de ambas as cousas. Entónces isso xa estaba un pouco na cabeça. Por isso foi o que fixo com que tiveramos distinto os materiais. Por exemplo, os saidores dos grifos (...) y as renováveis. (...) Y despois com respecto às actividades tínhamos claro os cuatro grandes temas que xa adice. É decir *Bosque*, por isso plantamos aí o bosque de Alvarella, com determinadas espécies arbóreas, y porque estamos aí ao lado do Parque Natural. Y os grupos que non poideran ir ao Parque Natural, que poideran aprender y valorar o bosque y as espécies aquí mismo en Alvarella, a través do xogo, *xogo de orientacion*, que tamem fay/fazem y isso se complementa com *estapacion de camisetas* (...) Y com distintas folias y van aprendendo também as distintas arbores, vale? Y ao mesmo tempo, estamos continuamente desenhando outro de actividades. Una ficha que fixo Olga, por exemplo, en Inglés, sob una *Sopa de Letras* com o nome das árbores, em Inglês assim também aprendem. (...). *Bosque*, *Auga*, estamos ao lado do litoral, entónces auga salada, a auga é un recurso natural muy importante, entónces un gran tema. Repito *Bosque*, *Auga*, *Energia*. Entónces, os recursos naturais, reutilizar. Daquela, non pensávamos que pudéramos ter un gerador eólico en Alvarella, pero, si energias renováveis. Y energias non renováveis. Y por último *Patrimonio*. Porque queriamos poner en valor todo o que temos, o patrimonio cultural, conservar as tradicións. Y isso encaixálo em algo inovador no desenvolvemento sostible, algo que mire para o futuro. Pero que também se ponha em valor, porque aquí en Galicia isso non se valorou moito. De efecto, moitas casas se tiraran, se ficaran casas novas. No se tem moito aprecio diríamos ao tradicional. Y entónces, tanto o patrimonio cultural (Eu como as actividades de queixo, pan), efectivamente, no sentido de conservar a tradición y de comar todo o mais natural.

Eu-Y a realidade socioeconomica local, como é? Mais rural? A que nível sociocultural poderias situar?

G-Vamos a ver, eu creo que neste momento o nível económico é médio, quase tirando a baixo. Neste momento o Concello de Vilarmajor deve ser un dos mais pequenos aquí de Galicia,

1500/1600 habitantes, nada mais. Y entonces está moi despovoadado. Y aqui non hay nenhum tipo de industria, se acaso hay pequeno sector madeireiro, y despois havia agricola, una granxa mediana, como a donde vamos nós, comn vacas. Pero que desde hay uns anos cada vez veo menos por la dificultade que têm, pelos precios que les pagan, que lhe ponhem o leite. Entonces o meio socioeconomico eu creio que é médio tirando a baixo. É una economia de autosubsistência porque têm a sua terra, as suas plantacions e tal, e porque una persoa de cada familia tem un traballo. Provavelmente antes ainda tinha en alguna pequena industria ou empresa, de alumínios ou... estamos muy próximos a Ferrol, podiam trabalhar también en As Pontes, que hay una central térmica, en Astano, Bazan, algo assim. Entonces hay traballadores, una persoa pelo menos. Y despues, como hay tambien gente maior, jubilados, pois también contribuem à economia familiar, pois com o seu retiro y isso. Y pouco mais.

Eu-E problemas socioambientais aqui à volta. Há uns específicos, nestaz zonas rurais?

G-Os problemas ambientais non son destacáveis namedida en que non hay industria, vale? (...) Provavelmente, non podo falar moito porque non conheço moito a realidade, mas o que podemos dizer, POIS hay moita gente que tem moito problema (...) com respecto ao entorno do Parque Natural das Fragas do Eume que chega hasta aqui. Y que non hay una mentalidade dessa gente de conservar esse património que temos, natural, entonces hay aí una mentalidade de rentabilidade a corto prazo, da madeira dos montes. Portanto, nonmismo em Vilarmajor, donde hay plantaciones xa mais acaso, de Piño, pero no monte, xa tirando mais a Monfero, mais no borde do Parque Natural, pois hay moita plantacion de Eucalipto, sobretudo na parque alta do parque natural, está penetrando mais no parque. Entonces, o problema que hay é un problema misto entre a própria administracion que declarou parque natural pero que ao mesmo tempo non tem un apoio forte ao parque natural. E entonces, de momento creo que ainda non estan feitos totalmente todos os tramites para aprovar o plan de usos e recursos do próprio parque. Y ao mesmo tempo a gente non percibe os beneficios de que seja parque natural, beneficios que podem ter, beneficios turísticos e que son beneficios que a administracion directamente... Por exemplo, en Asturias, que hay moitos mais parques naturais pois que si, a poblacion xa tem outra mentalidade porque está percibindo outro tipo de contraprestacion, de vantagens. Por exemplo, com as próprias vacas que têm no monte, pois igual, lles compra (o parque natural) carne ou tem algun tipo de contraprestacion, por exemplo, no alimento das vacas. Eu sei que têm contraprestations y aqui non se fala disso, de nenhum tipo. Non sei como se dá a volta. Entonces é um problema que está enraizado y é uma pena porquenesnte momento, esta asociacion *Euroeume* que foi a que gestionou o *Proder*, fondos europeus, y que puxo en valor esto, porque a través desses se criaran várias casas de turismo rural. Outro proxecto moito importante que é de *Cantinas do Eume*, que eran as antigas tavernas que eran assi casas, bares, tendas de aldea, antiguos, tradicionais, pero que directamente com esses fondos lles limpiaran la cara, y agora son restaurantes modernos y preciosos, e acessíveis, porque têm o menu do dia à semana. Entonces hay una rede de cantinas do Eume y que foi importante no seu momento. Xa estou a falar de hay diez anos. Y despues gestionaran o *Leader*, pois também fondos europeus y entonces fixeran también proxectos muy interesantes y que seria importante também que pusesses en contacto com eles, a Associação Euroeume, porque traballam pelo desenvolvimento rural. (...) Levan moitos anos traballando con isso. (Miguel Teixido) Y ahora mismo, fizeran toda a documentacion para solicitar para o Parque Natural a *Carta Europea de Turismo Sostible*, do Europarque. Pero non se sabe se o Concello vai, possivelmente hay un desencontro porque isso requer un compromiso, e é difical com a administracion.

Eu-Vendo em geral esta experiência de 10 anos (Alvarella), queria saber a tua opinião sobre a visão dos equipamentos de educação ambiental como dinamizadores sociais, como vês isso?

G-Non sei como dicerte... Em teoria deveríamos de actuar logicamente como dinamizadores sociais, aunque provavelmente, na practica... o facemos. O que ocurre, é que dentro de todo o espectro da sociedade, é un gran de areia. Entonces, cando se nota esto? A una, a médio e longo prazo, provavelmente, y a outra, si realmente estes dinamizadores sociais actuáramos como una cooperativa, é dicir, cooperando, en grupo. Y no sé que passa no Norte de Portugal pero en Galicia, eu digo que é mini-fundista y é minifundista no solo no térreo, si so seguramente na realidade, cada uno tem una parte y entonces... De feito, aqui en Galicia tenho a sensacion, no sei se falo bem, de que poucas cooperativas têm êxito, non sabes? Y deberíamos de traballar moito mais en equipo, na verdade. Y os equipamentos ambientais também son muy diversos, uns sonda Administracion

outros son privados, outros os gestionan empresas que son intermediarias, que na verdade têm bastante responsabilidade como dinamizadoras, pero...bueno estamos aí. É un obxectivo, na verdade que é un obxectivo, y nós em particular pretendemos fazelo, non solamente com os grupos escolares, creo que hay que traballar moito com os adultos. Pero nesse sentido necesitamos crear una demanda y moita colaboracion pois (...) de institucións como concellos, asociacións de veciños y moitas instancias, vamos. (...)

Eu-(...) Estou a ver tantas experiencias interesantes, claro que cada tem o seu contextos (...) Nesse sentido talvez fosse interessante formar-se una rede de intercâmbio hay una lacuna de educacion ambiental.

G- Pois nos parece moito importante, nós estamos muy abertos, abertos a outras as iniciativas (...), abertos a todo, pois nos parece moi importante. A experiencia que temos nós, o exemplo que traballamos com o *proxecto Terra*, y era importante que o conhecas, un proxecto sobre o conhecimento do territorio, é un proxecto donde o coordinador que é un arquitecto, Manuel Rosales, que vive na Coruña, foi professor também, ahora está na Escola de Arquitectura (...), xa leva tempo traballando com centros de Portugal Y estas estancias (de portugueses en Alvarella) cando vêm son intercâmbios territoriais. Y aqui xa vieran, durante un par de años... dous ou três veces, colégios do Norte de Portugal, en concreto creo que de Melgaço. Incluso que este año ofertan a visita de Porto, non estou muy segura pero de ir a Porto. Entonces este é un proxecto super interesante que tem em conta, o territorio, o que aqui se estuda, está dirigido para alumnos de secundaria e ahora se esta ampliando a primaria. É un pouco o conhecimento de como son os apositos territoriais aqui en Galicia, parroquia, villa, cidade, área metropolitana. Desenharam uns materiais didácticos também moito bons e sobretudo fomentam esse intercambio. Ofertan estancias de para colégios galegos de ir a Melgaço e de lá para vir aqui.

Eu-Estavas dizendo na charla, (...) acerca de guias/materiais pedagógicas, como é esse processo, os centros educativos têm algun información prévio ou os materiais são usados depois de vir.

G-Hay de todo. Moitos grupos vão visitar a sfRagas do Eume, una ruta interpretada. Nós previamente enviamos un cuadernillo de alumno acerca das Fragas. As veces se trabalha sobre isso, outras veces non, vale? Depende. Isso é una grande assignatura pendiente para nós. O nosso obxectivo desde hay diez años era que directamente, os nosso materiais didácticos, em determinadas áreas que coincidiran (...) con o currículo das áreas que estan impartindo tanto nas escolas primarias como en centros de secundaria. Enton que realmente houvera una connexion directa, integracion curricular com o profesorado. Nos queda moito para andar nesse sentido, queda moito. Pero, bueno, pequenos passos sí, se van dando. Hay alguns que xa traballan com eles, son uns mínimos, son os menos. Outros... intentamos nós tratar, antes dar nosotros a charla sobre as Fragas ou incluso si se quedan numa estancia de dous dias, una noite, de fazelo ao revés, despues que van as Fragas pues, passar o que estiveran vendo, o que estiveran facendo. Entonces depende un pouco da tipoloxia do grupo, dos seus intereses, basicamente do profesorado. Nos intentamos introducir o máximo possível pero as veces tem que aprender sin interarse, sin darse moito conta, a traves de xogos, tentamos mete-los, e isso pero que non tenham de usar moito o boligrafo.

Eu-Então, sobre usar boligrafo, os materiais pedagógicos que fazem não são guias (para escrever)?

G-Non son moito, igual son fichas de cubrir, de falar y esso pero que leve relativamente pouco tempo.

Eu-Para ti quais son as competências mais importantes de un educador ambiental? Vocês acolhem aqui muitos educadores, e da tua experiência daqui e como profesora...

G-(...) Eu creo que o tenho claro. O que resulta é que é difícil encontralo! Sabes? Na practica, por que despous é o que hay. Dentro da educacion ambiental hay moitos espectros de profissionais. (...) Desde biólogos, enxeñeiros florestais, pedagogos, educadores sociais... Entonces, hay un espectro tan amplio... os próprios educadores ambientais que ahora xa hay licenciados, he? Que dantes non havia... De todo esse espectro, basicamente é a persoa, creo que é a persoa basicamente...por um lado. Tem de ter formacion. Una formacion completa é muy difícil tê-la, senon que a vai tendo, em funcion de sus próprios intereses, pero... eu creo que é importante que teña unas inquietudes efectivamente de educacion ambiental. Eu, por exemplo, non estou nada formada en educacion ambiental. Sou licenciada em química pero sei o que é a educacion ambiental y o vivo (...) é que haja sensibilidade efectivamente e singela.Mui to xa... por exemplo, com o segundo Bacherelato, y

com Ciencias da Terra, com Ciencias do Mundo Contemporaneo, com determinadas... Ahora aqui en Galicia xa non hay Ciencias Ambientais pero dantes havia, en Secundaria. Xa quitaron pero havia, era optativa (...), pero agora xa limitaron, eliminaron do Curriculo. Pero o que quero decir é que un estudante de segundo Bachelerato, se cursa un pouco de bioloxia, ciencias e isso, pois provabelmente que tem una formacion mínima para ser un educador ambiental. Porque despues, é a sua própria formacion y os seus propios intereses, porque cuando ao longo da vida profesional se pode seguir formando. Enton creo que isso é suficiente, non? Creo que é moito importante ter unas habilidades sociais, creo que isso é fundamental. Habilidades sociais de que pueda ser un bom comunicador ou comunicadora, de tal forma que o que esteja decindo que se note que se sente. Essa especial sensibilidade... E entonces que lle guste, é decir... pero isso en qualquer âmbito. Eu sempre digo cuando estou com un medico, sempre digo “eu estou confiada porque sei que estou com un profesional”. Se una persoa segue com seu traballo com profesionalidade, xa esta. Non hay moito mais que decir. E despues creo que também é moito importantetransmitir e portante vivir esse amor à natureza, creo que isso é moito importante. E portanto, transmitir também conhecimento. Creo que é moito importante. Porque todo o que se conhece, se valora. E despues se se valora, se cuida. Entonces é nessas etapas, poder transmitir isso, Y (...) independentemente que se seja educador social, biólogo ou educador ambiental ou isso. Pero, bueno, una boa formacion de partida e desde logo moito interesse.

Eu-Eu vejo que tens uma equipa muito diferenciada, como Juan, e (...) em biologia. Isso foi uma coisa muito procurada? Queria saber um pouco da tua perceção sobre esta diversidade relativamente à equipa educativa? Foi sempre assim esta diversidade?

G-Non, por aqui passaram bastantes educadores ambientais y a verdade é que debido à... ainda nós tratamos sempre de que a empresa non tuviera una estacionalidade determinada (estações do ano), pois resulta (...) que non nos podemos livrar de isso. Quisemos busca-lo desde hay diez años pero é impossible. Entonces (...) non temos xente. Non temos un grupo (educadores). Como tratamos de (solventa-lo) subventa-lo? Porque levamos moito tempo tendo dous (2) educadores durante todo o año fixos. Ahora este año xa non podemos tê-los. E porquê, porque buscávamos traballo, pois isso, no Inverno, cuando non havia traballo, pois entonces os educadores ambientais, os trasladávamos e facian educacion ambiental con concellos, associations de mayores (...), associations culturais y ibamos a concellos próximos. Às veces com grupos escolares pero eran os menos. Com concellos do entorno, y se facia actividades pero agora tan poco non hay esse tipo de traballo pelo que estamos facendo estes cursos assi de fin de semana. Gente fomentando un turismo pero un turismo na natureza, como estávamos decindo. Entonces, cursos de fotografia na natureza ou iniciacion ao conhecimento de algas. É decir, tratar de agaixar possíveis clientes, a demanda. Buscar que demanda hay e entonces xuntar xente porque despois aqui também a convivência também é muy boa (...).

Eu-E aqui verificam que os educadores têm necessidades de formacion? Em que áreas sentem falta?

G-Com respecto à formacion y se concretarmos unicamente dentro do equipo de educadores ambientais, desde a empresa, nós sempre potenciamos a formacion, sempre facilitamos. Hay un curso en tal sitio... A prova é que xa nos primeiros años houbo un curso de formacion en Segovia, de Ecoturismo. Y directamente un empregado fixo (fez). Led icemos, nos interámos... Mira, hay este curso, le pagou a empresa e foi a Segovia facer o curso. Outro empregado, depois posteriormente, xa foran dous, foi fazer un curso no CENEAM. Também estiveron ali. Porque este que te decia de Segovia non era no CENEAM. Entonces potenciamos sempre a formacion.

Eu-E em que outras áreas fazem formacion.

G-Para os educadores ou para os empregados? Porque também temos formacion para o resto empregados, incluso de formacion interna. É decir, que os educadores ensinam aos outros empregados, empregadas pois son mulleres, também como funciona a caldeira, a lavadora bitermica, como é isso do solo radiante, o que incluso a parte de gestion, como enviar un fax, necesidades internas. Y isso ademais favorece a comunicacion entre os distintos equipos.

.....

Granxa Escola de Barreiros

G-A granja tiene 70 e tantos años, e no momento en que se creó era super moderna para aquela época. O meu sogro quería que fose como um exemplo de o gallegos agricultores e ganaderos para que vieran eles ter sus granjas e seguir produciendo (...) Creó e acudiagente muy importante, Roz Cociña (...) para dar classes aos agricultores e ganaderos de la zona de aqui. (...) E trazia cosas de Estados Unidos super avanzadas (...) . Pero despues, los galegos somos assi mais desconfiados...e porque ele o hacia grátis para que la gente aprendiera. Ele viu que as pessoas desconfiavan do que ele hacia aqui, e enton paró. Enton empezou a traballar com los niños e abriu una escola (...) para ensinar aos niños da zona de uña manera de como lle gustava a ensiñanza, como una institucion libre de ensinanza, una técnica mui avanzada, os niños aprendian sem libros, com las cosas, la biblioteca, ian e investigavan. E tudo estava relacionado com as estaciones del año. Iban estudiando en funcion del estacion del año en que estaban. Y les ensinavan a traballar la huerta tambien, pois os niños de zona rural terian que saber e ensinava tambien a sus hijos, ele teve 12 hijos. (...) Era una escuela primaria (...) e depois criou en Lugo un colegio, com essa mesma liña (...) Colegio Fingoi (...) e ali te ensinavan a conducir, a ir aos mercados e regatear, tenian tambien cerdos, galiñas, coo un a aldeia. (...) Deppis morreu e as cosas quederan paradas.

Eu-O colegio continua?

G-Sin, mi mujer és la directora. Al sacar os animales do colegio, e ahora só queda a huerta, decidió traer os niños a la granja una semana e enton hacen la parte que non está no colegio. (...). Ela criou una escuela de Verano, onde os maestros de forman en vacaciones, ela criou isso en Lugo para todos os maestros de Galicia (...) foran avanzando en cosas inovadoras en ensinanza. Enton una vez na escola de verano he hecho algo aqui na granja com os maestro, (...) e os maestro lle pideran “por favor, abre para los niños”. Aí foi quando se abriu para o resto dos colégios de Galicia, e vem tambien de España. (...)

Eu-E aqui para os niños que tipos de actividades de educação ambiental têm?

G-Aqui son actividades médio ambientales.

Eu-E son de quanto tiempo?

G-Aqui suelen venir 3 dias, 4 dias, 2, 1 dia, dependiendo tambien de las idades de los niños, os mais pequenitos vêm menos tiempo. (...) 1 dia ou media jornada, hacen actividades, comen e se van.

Eu-E há quantos años há este projecto educativo?

G-Este vem desde o colegio. O que se passava no colegio he passado a aqui. De hecho, aqui és tan importante la hora de comer com los niños dos colegios como las actividades. Porque lles ensinamos en todos os momentos la educacion ambiental, tanto en comedor como noutros sitios. (...) De hecho nosotros intentamos que las actividades sean relacionadas e no cosas salteadas. Porque muitas veces os niños hacen muchas cosas pero non assimilan o que estan haciendo. El conocimiento como lles queda pouco concreto. (...) El ideal és que hacen cosas relacionadas e que vai justo. Por exemplo, ahora na Primavera, una actividade que és mui bonita és de la rapa de ovella, rapar la lana. Hai un monitor y un chico que vem conmigo, corta com tijelas, lava la lana, carda la lana, tinje la lana e depois hay un pequeño tear. Hacen todo el processo. Y todas las actividades intentamos hacer assi. Por exemplo, no Outono van a coller las patatas, coger, poner a secar, contan e facen muchas actividades de matemática. E despues tambien hai una cosa que és mui buena, é que hai niños que en la aula son mui inquietos y no centrados, e depois aqui son os mais interesados en isto. Y tambien o mellor que aqueles que en aula estan sossegados, aqui se desbocan como locos. Y isso é tambien importante que el professor lo vea, y muchas cosas que hacen aqui podem despues translada-las al aula. Y seguir ampliando para otras cosas y matérias, en literatura, hacen redacciones, cuentos, essas cosas.

Eu-Já que estamos a falar de integração curricular, além da matemática e línguas, que contenido peden.

G-Pueden relacionar com ciências sociales y naturaleza, médio. Tambien hacemos o mellor rutas de orientacion, les damos un mapa. (...) Y tambien geografia, orientacion, tambien aprender a observar (...) se vêm alguns pássaros o algunas personas, tienen que hacer preguntas (...). Pensar e observar pois hoy en dia está tudo a ir a una velocidade todo o tiempo, no observan. (...) Temos una sala que a pallera e ahora as utilizamos... Toda as obras y estrutura non tocamos, esta como se no hemos hecho nada. (...) Outra zona és para hacer cesteria, mobiles, e ensinamos a ensinar las cosas, outra parte é para hacer cosas de la naturaleza, ir ao monte e depois observar semillas, (...)

Quando venimos de hacer actividades fuera com los niños, suelemos poner en comum, pois tambien és una manera de fixar, assimilar (...). Outra zona suelemos hacer el pan e queso, e outra parte é donde estan a secar as cosas del huerta, plantas aromáticas. Se lles ensina a hacer perfumes., a secar plantas para hacer herbários. (...) Aqui tenemos un pequeño tanque. É que nosotros non lles deixamos jogar nem al futebol, nen a baloncesto, pois isso já jogan en todos os colegios. Enton aqui temos outro tipo de jogo. (...) y aqui hai television pero tanpoco podem vê-la, nem podem comer goloseimas, como caramelo (...). No tanque (charco) se explica o que é un ecosistema, e se explica que un ecosistema no és una só cosas, pero que son todas las cosas aqui., y tanpoco lles deixamos que arranquen as plantas na água, lles explicamos porque estan aqui no tanque, para que lles veem assi en pequeño. Todo son ecosistemas pero en grande no ´controlavan, enton se explica que o tanque é como se fuera el mundo pero en pequenito, tem ranas, salamandras, peixes de carpas, y unas plantas proprias. (...) Hai tambien un espácio para jogar, jogos de mesa, tienen que recoger no final e poner no sitio.(...) Quando depois de 2 veces mandando recoger as cosas, se no recogen, se lles quita los juegos, no juegan outra vez. (...) porque os niños no cuidan de las cosas, y tienen que cuidar. (...)

Eu-E tienen biblioteca?

G-Si, e venhen para a hora do cuento, e vêm a descansar. (...) E despues por la noche hai cosas para hacer teatro, de sombras y para hacer fotos y revelar com o negativo, y hai microscópios no laboratorio. (...) Hai outra parte que hacen ladrillos, (...) e ensinamos sobre as cosas de las coberturas tradicionales de las casas. (...) Nosotros no estamos en contra del moderno pero o moderno tiene que estar bien puesto (...). Por veces, a parte estética no é respetada. (...)

Eu-Aqui dormindo en estancias, que idades é que são os niños?

G-Aí 12, 13 años. E também temos para discapacitados, esses suelen venir al fin de semana.

Eu-Vêm cá mais então no Verão.

G-Para dormir y despues que acaban os colégios. (...) Na parte das galiñas, tambien levan a comida a elas. (...) e conejos. (...) e musica para los animales. (...) Temos tambien una central de meteorologia e se llevan os dados a Santiago de Compostela, MeteoGalicia. Aqui foi dos primeiros locais onde se fez medições e no colegio tambien. (...) E quando vêm os niños no Verano, vários dias, dá para hacer un gráfico de los datos que han recorrido y ver o que varió, o que no vario. No Verano podem ser 1 semana, 13 dias. Los mais grandes son en campamientos musicales.

Eu-E esse campamiento como funciona? Tocam instrumentos aqui?

G-Si, nosotros temos un conservatório no colegio tambien. Enton los profesores del conservatório vêm para aqui, y o mejor prefieren tocar por aí , andan por todos los sitios. (...)

Eu-E estas vacas son de carne? Venden periodicamente a carne?

G-Ahora solo vendemos un bezerro, compraran de un matadero. Pro normalmente suelemos vender para granjas de vacas.

Eu-E para trazer o leite?

G-Vamos a una granja que hai cerquita, trazer la leche. E os alunos ordenhan ali, lles deixan poner los metales.

Eu-E sobre essa mesma connexion com el entorno, que otras connexion existen para além dessa granja do leite?

G-Hai outra granja tambien de vacas rubias, para que vean una granja de vacas rubias, (...) para hablar com la gente. (...)

Eu-Ao mesmo tempo quantos niños estão aqui na estacia?

G-Depende dos colégios, hai uns que son 18 niños, ou 15 niños, hai otros en que vêm compartidos (...) ao todo 45. (...) van girando e todos pasan por todo.

Eu-E quantos educadores estão?

G-Estamos 6, e depois está (...) un que os ensina a podar, cosas de los animales, de la granja suele ser ele y outro chico mais. Son 8.

Eu-E tu también estás a dinamizar as actividades?

G-Eu también, eu controlo mucho! É que quero que lles guste e que lles meta en el corazon las cosas (...) Porque en general los chicos vêm, pasan bem, pero as cosas non fican.

Eu-Però pensas que é un problema de que tipo, de continuidade?

G-O mellor és la própria sociedade, y no vuelen a vivir outra cosa assi, talvez o mellor é que devian vivir-lo en vários momentos.

Eu-pensas que a experiencia aqui fica en el corazon porque aqui és totalmente diferente de la ciudade, o hai otras razons de que lles gusta?

G-O mellor talvez és por la forma de vivir aqui en Galicia. No hai costumbre de hacer paseos al monte, com los padres, por exemplo. Enton se los ninos vinhesen aqui ou fossen a outro sitio de naturaleza e despues los acostumbraran al fins de semana subir a un monte, a ver que cosas encontravan y tudo... se lo continuan... Porque hai muitos sítios de España en que se hace isso, van a familia com los hinos en grupo al monte, aos fins de semana, andar por andar, a ver a naturaleza, porque às veces non se hace. (...)

Eu-Da parte dos educadores/monitores, pensa que também tem influencia, como?

G-Si, és fundamental! Tu le metes corazon ao que estás facendo, los niños meten corazon. O que passa é que el esfuerzo que tu estas facendo queda un pouco assi... porque no hai continuidade, e depois se houviere seria bueno. Aos niños las cosas se lles quedan, pero queda un poco assi aparcado. (...)

Eu-Voltando à parte dos educadores, que competências é que pensas que são mais importantes a ter?

G-Para mim o mais importante é a ilusion, el cariño a la naturaleza, y que lle tienen que gustar os niños (...).

Eu-E estas pessoas que ten aqui, 6, son educadores de que áreas de formacion?

G-Todos tienen carreras superiores. Hai biólogos, hai una historiadora, químico, ingenheiro agrónomo.

Eu-E esta variedade de formacion, vocês buscaron? Porque quisieron esta variedad como com a historiadora?

G-Si. Neste caso da historiadora é importante, pois tem aqui os elementos do camiño de Santiago, tienen unas iglesias románicas, tiene las casitas, los pueblos, ou sea, un historiador hace un encuadrado de todo isso.

Eu-Estes educadores estão há quanto tempo com vocês?

G-Al principio eles estaban en continuo. Se contratavan e isso. Lo que passa é que como hai meses en que no hai actividades, e enton era un gasto (...). E como cambiaron moito as circunstancias, se contrata a tiempo parcial, indefinido. Pero tienen momentos que paran quando no hai ninguén.

Eu-E aqui como está a question de escolas e profesores que no saem em visitas escolares?

G-Hai un problema com os colégios públicos, porque como baixaron os sueldos, protestaron, a maneira que encontraron de protestar, ainda que dos profesores, os niños no tienen culpa, y cortaron de ir às actividades. Entone n Outono houve un baixo mui grande, solo viñeron os colégios consertados e privados.

Eu-E os 6 educadores estão cá a traballar há muito tempo?

G-Os 6 no, porque houve un cambio no hace mucho tiempo (...), hai uno que es relativamente recente, os otros tienen o menos tempo que têm és 5 anos. Hai uno que está desde o principio, desde que esta abierto al publico, 23, 13, ou 14 anos.

Eu-E durante este tempo há ou houve necesidades de formação por parte dos educadores, continua?

G-La formacion a tienes continua. Si tu estás ilusionada en tu trabajo, tu te formas continuamente, no hace falta que ven algun (...) senon és como una oficina (...). Como los niños ven sempre distintos, isto te cambia sempre. Enfocaste com uns niños de una manera, pois nonte vai resultar da mesma com otros, tens que cambiar. E enton todos os finales de semana nos reunimos para ver que cosas hai que cambiar y que non resultan, ou que resultan com unos e non com otros. De todas as formas, hemos hecho formacion, hacemos cursos aqui. Y gente que venia a escola de Verano (...) A escola de Verano que mi mujer é criado para dar formacion continua a los maestros en geral, para isso contratava educadores de educadores y vinhan de Madrid, de Barcelona, de Italia a dar as classes aqui ao professorado. Y algunos desos he venido aqui a dar classes a nosotros.

Eu-En que áreas de formacion receberam cursos? Quais as necessidades de formação da equipa.

G-En talleres, de renovacion, tambien de cosas de naturaleza para ir cambiando aqui. Pero nosotros mesmo tambien tenemos que buscar cosas nuevas, sem que te tenhan que decir o que tienes que hacer. Eu penso que un poco a experiencia que tens xa te ensinou a como tu tambien tienes que cambiar. E a minha mujer, que é a directora do colegio, tambien revisa cosas e mira cosas en educacion que tenemos que levar a cabo. O que eu non estou conforme é com os cursos on-line, a

distancia. O mellor por circunstancias e isso, si pero eu creo que tem que haver un contacto directo (...).

Eu-E a tua formacion de base qual é?

G-Eu há hecho artes pero despues me dedique a outra cosa por las circunstancias de la vida e me dedique a trabaxar en oficinas (...) e depois como me gostava muito os niños, pois coger e incluír isto. (...) Artes plásticas, escola de artes aplicadas e estudos artísticos.

Eu-Ainda relativamente a conexões com outras entidades, vocês fazem outras parcerias?

G-Si hacemos com o Ayuntamiento de Sarria? Parcerias solamente com colégios de la zona. Eu pensei que era importante para a gente maior, que estan nos asilos, ofrecer isto para saca-los un pouco del asilo, para hacer actividades. Le ofreci a la Conselleria, les pareceu mui bonito pero aí quedou...Non sé (...) y havia cartos para tirar no foi ahora. A mim me pareció bem dar aquí uns paseos, veren os animales, ensinalos a cantar una cancion (...)nosotros como temos a escola de musica, lles ensinarían (...), hacer cestos e cositas, era solo o transporte e traer.

Eu-Quais os pontos mais positivos que destacarias desta experiencia/granja?

G-Lo mais positivo? É que eu me siento realizado, é una cosa que me encanta e disfruto com os niños, penso que é importante que expliques as cosas de forma clara e ao mesmo tempo que hables com eles, é o que lles falta. (...) E tambien penso que a poco y poco vamos conseguindo cosas com os niños (...) Por vezes vamos a un campo e lles dá igual sevan pisando e temos que dizer “son seres vivos que estan aí!” Ai niños que lles nota, van correndo cositas, la actitude (...) Eu sempre intento ser feliz en lo que me toca estar, y quando estava nas oficinas intentava estar feliz e a gosto pois é a manera, porque se no..., se conseguí si, y me siento mais realizado e disfruto com los niños mucho.

Eu-E a nível de dificuldades?

G-Tens que estar ilusionado para levar adelante, y nos és fácil porque cada vez as cosas custan mais. (...) a nível económico, às veces és como queás vezes tens la gana de hacer algo, e no compensa, se miras a matemática. Pero compensa de outra manera.

Eu-Só finalmente te preguntar sobre eventuais problemas ambientais, se existem?

G-Nosotros quando vamos com los niños hacer paseos, sempre lles damos una bolsa para que recorran o que vean o que no deve de estar (...) y muitas veces mesmo no camiño de Santiago pueden tirar cosas. Pero esta mejor, al principio havia mais cosas plstico e assi. (...)

Eu-Do problema de las abejas que me falaste?

G-O problema de las abejas ainda todo son teorías, de qualquer forma eu vou tentar ter aqui una persona

.....

Casa das Abellas

Eu-Dizias-me que as instalações onde está a Casa das Abellas é uma propriedade privada, não é?

G-Sim, era de meu sogro. Esta casa estava abandonada, porque fixeron una casa en outro lado e trasladaron-se. Isto quedó abandonado. E aqui eran pequenos labradores, pequenos propietarios. Na área deste Concello eran todos mais ou menos propietarios de agricultura. E actualmente hai una, lina... a zona da Coruña xa é una zona urbana, dosconcellos queredean a Coruña, Oleiros, Sada, Cambre, Colleredo, xa son mais zona urabana do que rural ahora. (...) Enton aqui marcasse un pouco a liña, entre o urbano e o rural, aqui ainda pertence ao rural. Havia esta casa que estava totalmente derruída, de lavradores pequenos (...) pois o horrio tamen era pequeno, aquí era onde metian o millo, e otras cousas, porque isto é equivalente aos modernos frigoríficos (...). Do tamanho da casa, bem este horrio tamen é pequeno, dos mais pequenos que hai. (...) Como eu levo no tema das abellas 32 años, aí fundámos a Asociacion Galega de Apicultura, que eu pertencen. Pola semana eu traballo en Santiago para a Asociacion. E ao mesmo tempo fundámos una cooperativa de apicultores. Temos todo en Arzua, as instalacions, a cooperativa e a asociacion. E ao lado a 12 km de Arzua hai un museo de apicultura mais grande, tamen particular. Noépropriedadede la asociacion pero é socio da asociacion. Em cambio, a Casa do Mel que temos nas Pontes, isso é da Asociacion. E esta non é da asociacion, é particular. Como aqui non havia

nada, a casa podía-se arranjar, as casas aquí son rectangulares, de pedra ao centro e despois tiñan una parte pola lateral de pedra, e una parte por arriba, parece un avión. (...) E eu como era aficionado e vinha aquí ao fin de semana, eu estaba encantado de a xente vir, de lles explicar o que son as abellas, a súa función medio ambiental, sobre todo. Eu tamén levei a produción de Abellas masera a 70 km de Santiago, no sul de Lugo, tiña alí máis de 200, pero fai tempo que non teño. Entón eu tiña isto como medio de divulgación da vida das abellas, a nivel medio ambiental, polos efectos, pola polinización, biodiversidade, todo eso; e ao mesmo tempo pola produción de algo de mel e produtos. E sobre todo, para ensinar aos escolares e ao grande público, porque o grande público sabe das abellas dúas cousas: que pican e que producen mel, pero non saben máis nada, a pesar de que levamos aproveitando os produtos das abellas hai 8000 anos. E as abellas están entre nós hai uns 80 millóns de anos, cando apareceron as plantas con flores. Porque as plantas con flores sen abellas non valen nada e as abellas sen plantas con flores tampouco non valen nada porque necesitan comida, e a comida está nas flores das plantas. Pero, ao mesmo tempo, o 86% das plantas con flores necesitan de abellas para levar o pólen para polinizar, fecundar, para que haxa novas sementes e plantas. Entón, se non houbera as abellas, non habería alimentación para os humanos. Tamén hai outra frase que non é certa, vi nalgún lado, que me parece un pouco exagerada, que din que se faltara as abellas, en catro anos desaparecerían os humanos tamén, frase de Albert Einstein.

Hai 7 anos que abrimos isto, tivo moito éxito. Eu vivo en Santiago, teño lá a oficina pero á semana estaba aberto cando os colexios reservaban para vir. E os rapaces estaban aquí 2 horas. Estamos normalmente 2 monitores e dividimos os grupos. A metade, 25 rapaces están aquí fora facendo actividades e outros 25 están dentro. Eu estou aquí con os rapaces fora, vamos alí e visten-se de apicultores. Ensino un pouco as plantas que máis interesan ás abellas, están alí ao lado as plantas aromáticas, outro tipo de plantas, incluso plantas que hai nos montes, para a produción de mel. E despois vamos alí abaixo e abrimos algunha colmeia para que eles vexan como é por dentro (...) Aquí tiña dúas colmeias espectaculares, traballando ao ar libre, pero no ano pasado morreron. E agora todos os anos pasa igual. O mellor pasa o inverno con 8, 10 abellas, salgo do inverno con 2 ás veces con ningunha. Hai una grande mortandade, pero é una cuestión a nivel mundial.

Eu-A si? Relacionado con a agricultura, pesticidas?

G-Claro, con os pesticidas. Pesticidas neurotóxicos que apareceron hai 12 anos. E aquí en Galicia afectaron moito sobre todo as provincias de Coruña e de Pontevedra. Son as zonas máis agrarias, donde hai este millo forrageiro para as vacas, en que venhen as sementes tratadas (...) con dous pesticidas, o mellor un fungicida incluso. E as transxénicas parece que aprobaron pero non estaba o ciclo moi adaptado do millo 800/10 que é o Monsanto. Entón aquí hai fincas experimentais pero non grandes cultivos. E alí tamén é un problema porque non se pode vender o mel se houber 1 solo gran de pólen transxénico. Hai que poner una etiqueta “mel producido a partir de transxénicos”, o qual o consumidor non quer. O efecto real é que por estos pesticidas nas provincias de Coruña e Pontevedra, baixou nestes últimos anos o número de colmeias e de apicultores uns 56%. Mantén-se en Lugo e en Ourense aumenta un pouco porque son zonas menos agrarias, máis montes. (...) A agricultura moderna industrial está pelada con as abellas e portanto con o medio ambiente. Se non hai abellas, a biodiversidade e todo eso se resente, estamos num momento moi complicado, hai una crisis grande a nivel mundial. Por exemplo, en California xa a produción de almendros baixou máis de 30% porque non hai abellas para a polinización. (...), son multinacionais bastante potentes, como a Bayer (...) Basf, Monsanto (...) e todo isso.

Eu-E tamén falan disto con todos os niveis escolares?

G-Tamén, de que devían haber abellas en todas as colmeias aquí e solamente hai un dúas, porque as abellas saíen ao campo e non saben volver á colmea. Perden a orientación. Os pesticidas son neurotóxicos, non matan a abella, abella desaparece. (...)

Eu-Entón este proxecto tem 7 anos e vém só escolares?

G-Venhen escolares que reservan durante a semana.

Eu-Daquí da zona?

G-Si, fundamentalmente aquí da área da Coruña pero tamén vinhan de norte de Lugo (...) aínda tenhen vindo de Ribadeo, despois da provincia de Coruña, é de Carvalho (...) e tem vindo algun de Santiago. (...) E eu sempre admiti menos, porque eu non quería máis que 2 días á semana de tempo para admiti-los, na primavera querían vir todos pero xa non pode ser. E logo, aos sábados, moitas

veces venhen familias en grupos. Concertamos e venhencon os seus fillos e fillas (...) Ainda hai 2 ou 3 semanas ainda vinheron 5 ou 6 familias (...) juntan-se , facemos 2 horas de traballos. E hai outros sábados en que non hai nada, pero vem algun da zona comprar mel. Hai uns sábados quenon vem ninguén e outros en que se forma aí una cola! (...) Pode vir una só familia pero este anos vinheron varias familias en grupo. (...) E logo dentro facemos como talleres, obradoiros. Por exemplo, relacionamosun pouco...porque as abellas son grande construtoras, constroem o panel que realmente é una obra de arte que fan com cêra. E as vespas tambien facen cousas incríveis, pois as vespas son primas das abellas, pero tenhen diferencias (...). 19 dias para as vespas fazerem una estrutura en papel (não com cêra). Hai unas abellas que no veran (...) facen una melaça de carvallo, que non é mel. E por exemplo, o eucalipto aqui na zona dá un mel mui clariño e diferente (...) Os insectos sociais son moito importantes, por moitos motivos. As formigas tampouco se lles dá importância, sin embargo, 80% dos individuos que hai no mundo son formigas (...)

Ainda dos dadosda FAO (...) há que o 76% dos alimentos que tomamos exige nos campos a presencia das abellas. (...) Se fora por causa do mel, a China é capaz de producir mel para todo o mundo, pero a polinizacion non pode vir de China! (...) Enton nós agora temos un programa que é “põe una colmeia na tua horta”, este año na asociacion. Enton regalamos à xente un enxameo para que eles ponhan 2. (...) para animar à xente nova. E todo o mês de Marzo facemos una actividade completa, na biblioteca (...) de Santiago. Estamos ali com unas xornadas, unas charlas, degustacion de mel, talleres para nenos, está ali cerca da Catedral, indo hacia à Faculdade de Medicina. (...)

Eu-E quantas veces por semana estan lá e facen as charlas?

G-As charlas son três aos mês e nada mais. A primeira é sobre “Galicia, terra de abellas”, a segunda é “Da flôr à mesa” sobre esse livriño que levas ti, que é da experiencia de estos 7 anos (...) que segue todo o processo.

Eu-E este ano, dizes, que está a ser un pouco diferente com os centros escolares? Por questões económicas?

G-Crisis, económica, ou o problema do professorado, o descontento do professorado. E depois hai outro terceiro factor que vai num aumento, é que os professores que van com viagens, vai havendo professores que van renunciando (...) hai problemas, non quren complicarse a vida, e depois hai pais en que o alumno pode chegar a casa com calquer problema, com algo de acidentado. (...) Os professores cada vez estan mais reacios a quitar os rapaces do centro , e isso vai en contra a todos esses centros essa corriente. (...) E a crisis afecta claro, porque vir aqui significa pagar o autobus e mais 7 euros por neno, como cobramos nós, e depois levan una bolsa com cousas e fai aí os traballos. (...) Todo se conjuntou... este ano eu diria que hai una baixada de inscricions de mais de 50%.

Eu-Como como isto é privado, como se consegue? Ou também há participação da associação?

G-Se eu tuvera que viver disto não seria possible. Porque eu case que teño isto para disfrutar eu. Eu traballo para a asociacion e para a cooperativa. E enton posso vir aqui aos fins de semana, tamen é un tema de divulgar a apicultura. Pero se quervir un grupo de apicultores, se queren vir as familias e tal, obrigatoriamente deveran de vir aos sábados (...) o resto da semana para os escolares.

Eu-Para além das actividades, também acções de formação para que género de público? Também para apicultores, ou se sensibilização ambiental, como é?

G-Hai una para apicultores, como cursilos, charlas, e logo tamen para outros colectivos. Por exemplo, vêm às veces associacions de mulleres, de amas de casa, mulleres rurales, etc. Ou grupos de terceira idade en que no Verao e primavera montamos aqui as sillas fora, o auditório. E aí falolles algo de abellas pero pouco. Fundamentalmente é dos produtos. Para que consuman os produtos sanos, naturales. Proban o produto e a miña intensionfinal é que compren, porque esto ten ánimo de lucro, (...) para cuidar da casa. (...)

Eu-Para alén da conexão à Asociacion de Apicultura, sobre entidades locais, aqui com o entorno há algumas parcerias com entidades?

G-Non tem demasiada conexion com o entorno. Eu xa sei que é importante que estas cousas tenhan conexion pero non tem demasiada porque como eu aqui non estou toda a semana, normalmente é aos sábados. A relacion aqui com os viciões, de vicinhanza é porque venhen a comprar aqui mel. Falamos un pouco pero non hai nada organizado. Podia-se facer, se tuvera aqui podia-se facer traballos com eles, coa asociacion de viciños (...) Com otras associacions, por exemplo, no ano passado veio assi xente de ADEGA (...) de Santiago e de aqui tamen, esteano quedamos defacer

una actividade de Outono coa xente de ADEGA e nós tamen colaboramos con eles na “Eira da Joana”. Hoxe por exemplo tem eles ali a Festa do Entroido. (...) a que estávamos convidados pero (...) nós traballamos na cooperativa en Arzua, 6 persoas, na asociación, e creo que una rapaza que traballa ali que vai ir. (...)

Eu-E a outra persoa que colabora ela é aquí, vem durante a semana?

G- Ela é de aquí, vive a 12 km. Cando eu veño, ela vem. Normalmente ela faz as actividades de dentro e eu fago as de fora. Porque vêm 50 e facemos 2 grupos e logo intercambiamos.

Eu-E ela já traballa há muito tempo com estas coisas de mel? Teve formação específica?

G-Non exactamente. Ela é periodista, da prensa, e tamen é da Asociación de Apicultura, tem algumas colmeias. Lles gusta pero non traballa en ningún centro, é autónoma. (...) Ela que fai todo de publicación nossas, (...).

Eu-E fotografía e design, também?

G-Todo o fai ela.

Eu-E na asociación, o que fazes?

G-Na asociación eu sou secretario técnico na asociación e na cooperativa, tamen. Eu-E perguntar-te também se algun de vocês os dois se fizeram cursos de formación fora e se sentiron a necesidade de complementar em encontros de formación, por exemplos?

G-Encontros si pero case mais só voltados à apicultura do que o tema concentro de centros de visitantes, de divulgación da natureza. Mais bem da apicultura. Teño participado en moitas viaxes, congresos, jornadas, cursos. Vou muitas veces ao CEIDA, por exemplo, cando hai unas xornadas de como facer funcionar un centro de visitantes dirixido ao público de escolares e de ambiente, aí si, pero non moito.

Eu-E quais os principais sucessos que destacarías deste percurso?

G-O principal é que, o que te dicía antes, é que a xente sabe mui pouco das abellas. Tem moitos recellos, tem medo porque pican, e a maioría nen sequer non picaron nunca, pero xa hai medo, mui interiorizado o medo. Sin embargo, salen aí e vem-me a abrir as colmenas, a traballar sin tapar-me nen nada (...) e creo que o medo que o perden, marchan sem medo. E logo tamen aprenden algo mais tamen, aprenden cousas sobre a organización tan complexa e curiosa do mundo das abellas, e logo dos produtos, porque os meles son de una cor e outros de outra. (...) E cada rexión tem un mel, cada planta dá un mel (...) E usasse estes produtos en alimentación, produtos com calidades terapéuticas (...) e bebidas, o hidromel era una bebida incluso anterior ao viño (...) antes dos romanos, e en muitas region do mundo onde non hai o vino, a bebida ainda é o hidromel, ainda hai países en Africa en que a bebida principal é o hidromel. (...)

Eu-E sobre dificultades que sentes aquí na gestão do centro, o que destacarías?

G-A dificuldade nossa principal, que é bastante desmoralizante é a desaparición das abellas, é o fenómeno este da agricultura moderna que non é nada sostible. As abellas o demostran, elas son sentinelas do medio ambiente e estan a dicir que esta produción de alimentos que estan levando a cabo non é sostible, non é posible levar muito mais alá e que vai deixar sequelas mui graves (...). É un problema medio ambiental que hai 10, 15 anos atras non havia, e que é mui preocupante. (...) e aquí economicamente é desmoralizante pois eu aquí todos os anos teño que comprar novas abellas porque me quedo sem elas (...). Se vais a este centro de Arzua, en redor do abeleiro, o homem é completamente maior, tem 70 e picos anos, e sempre está dicindo, “vou abandonar de vez, pois este ano num colmear en que tiña 25 colmeias, resta 2 vivas”. (...) O que ocorre? É que para nós que estamos coas abellas xa é una adicción mui grande. E una vez que te metes é imposible deixar! (...) A maioría abandona só quando é mui maior, mas tamen abandonan desmoralizados, porque tamen a nível das autoridades, de governantes, non hai una mentalización de frenar isso. Nós temos agora una coordinadora europea a nível do Parlamento Europeu e ali vemos que estamos avanzando. Em muitos países europeos si, xa hai una preocupacion mui grande, por meio de grupos verdes. E case una vez ao mês levamos, vai levar a situación das abellas ao Parlamento Europeu e isso é una luz. Pero a nível de toda a España non se esta facendo nada, Portugal é parecido, pouco se fai ou nada.

Porque estas empresas multinacionais têm una capacidade tan grande de desviar a atención. Eles pagan muita investigación (...). Pero hai que estudar bem este fenómeno. Por exemplo, hai un país onde non hai nada destes problemas que é Cuba. Na illa non se utilizan para nada pesticidas na agricultura, e non existen problemas.

Eu-E pensa enton, que na esfera espanhola e europeia, como medida de ajuda, poderia ser o aumento a percentagem de produción biolóxica agrícola poderia ajudar? Já tem dado resultados?

G-Ainda é muito pouco. Aqui na Europa, na Italia e en Francia conseguiran prohibir estos produtos e en 2, 3 anos a situacion estava completamente reestabelecida pero venhen estas empresas e como lle proibiron estes produtos, en 2 anos dá tempo e presentaron xa outros produtos parecidos e ainda mais mortíferos. E as autoridades non têm mais remédio que autorizá-los hasta que se demonstre que tamen têm o mesmo problema. Pero mientras que se demonstre van pasar mais 4 ou 5 anos mais porque há que demostrá-lo. (...) e logo somos nós os abellersos que temos de demostrar pero é un proceso longo. (...). É preciso 2, 3 anos para recuperar pois ainda que se deixe Manhã de botar, a terra queda tan envenenada que todas as plantas salen com néctar envenenada. (...) Quer dicir, sobre os contaminantes hai un grande problema social, pois a xente non é consciente de como funcionan os contaminantes de calquer tipo. Hai que poner casos mui concretos porque si no, a xente non tem capacidade para nada. A xente pensa que hai aqui una contaminacion porque se boton un produto, pero isso non é certo, pois os produtos foran botados com determinado utensilio que a xente lava nun regato. Pois esse produto pode matar as abellas 40 km rio abaixo. Aqui en Galicia temos a central térmica de As Pontes (...) e debaixo montaron como un zooloxico de animales, como un plan idílico para dicir que non hai contaminacion. Pero donde está a contaminacion? Quen esta protestando todos os anos que isso é insuportable? Os ingleses. O fumo de aqui donde afecta é en Inglaterra. (...) Hai 2 anos se leo un estudo europeu sobre zonas contaminadas e en Galicia as contaminacions mais grandes estaban nos Ancares e no Caurel, e en Ourense, na estacion de montaña, Manzaneda. As autoridades primeiro desclassificaron esses estudos. Como por exemplo, en Raos, dician, isso é imposible, temos lá una natureza virgen... pero claro, com a actividade humana, desde que semea o millo, con os tractores, esse pesticida desprende-se, se hai una corrente de ar a mais de 20km/hora, pois essa nuven a leva o ar, pois vai-se de depositar nas zonas altas- nas montañas, onde se pensa que son muito puras. De feito en Manzaneda, as abellas desapareceron todas, enton os apicultores non son capaces de nos dar crédito. Dican, que non é verdade, pois ali non hai nada de agricultura, xa non hai millo, non hai nada. Como é que ali desaparecen as abellas? (...) E nos eucaliptos também se aplican produtos desses, por causa de una doença, e enton isso mata as abellas que estan a 200 km, na primeira montanha que hai. (...) Vai a Inglaterra cando o vento vai para lá, cando muda de direccion vai contaminar outras zonas. Como por exemplo, depois de 30 anos de se ter prohibido o DDT, saiu un estudo que onde está contaminado é nos esquimós, de gordura personas e animais de zonas onde non hai agricultura, no polo norte. A terra é una bola pequena, e o que acontece aqui pode afectar a km. (...) Pero mesmo dentro dos próprios apicultores estamos divididos. Em Coruña e Pontevedra, entendemo-lo perfectamente, e vais a Ourense, falas com un apicultor de montaña que non tem problema ningun e dicen “no, isso é porque non saben cuidar as abellas”. En Ourense, só hai problema en Manzaneda. (...) Eu comparo incluso ao problema dos maus-tratos às mulleres, antes de ser uma questão tomada como grave. Às veces até as mulleres se sentian e duvidavan sobre o que estarian a facer mal para que o seu marido a maltratasse! (...) E com os grupos ecoloxistas tampouco non acordamos, porque non hai una posicion so, una decision, no Parlamento Europeu si. A nível de Bruxelas vamos a una reunion anual, e pagamos na asociacion 1000 euros de cotas e estamos a pagar a uns datos sérios porque hai privados que falsifican datos com trucos, (...) das empresas multinacionales. (...)

Eu-Sobre as actividades de charlas que facen aqui com as mulleres, como é o interesse e onectivo delas para vir facer os cursos?

G-Hai dous tipos de agrupacions de mulleres. Hai mulleres que venhen de excursion e que o mais que lles interessa é o produto de abellas, o mel para xente de terceira idade, (...) Non saben qual a composicion do mel pero tenhen boa image, enton explico un pouquinho mais, collen confianza, e unas venhen aqui, se son da zona. E depois hai outras que tamen en tempo de crisis, notamos que hai un renacer... a xente quer explorar outras actividades enton tamen vêm à apicultura. (...) Por exemplo, no mês de Abril vamos dar, aos sábados, un curso para mulleres, en Ourense (...) fundacion, que estaban mui interessadas, que todas elas son de mediana idade, en que todos os seus antepassados havian tido abellase ahora non hai, e que elas non tiveron nunca contacto com abellas, que colectivamente tenhen pânico, medo, enton ela que é amis atrevida puxo una colmena no ano pasado na fundacion Adobonella, e colleu cariño e amor ao assunto e disse que agora querian era

un curso (...)pois incluso “pode ser un complemento de salida económica para compañeiras miñas” pois com una colmeia só saco mel para toda a familia”. (...)

O tema de meter a muller no tema, tamen tem a sua complexidade, pois as mulleres ,en geral, son mellores do que os homens no tema das abellas. En certas tarefas como é o da geleia real. Nós temos ai una muller francesa, en que quen foi aprender a técnica 2 meses à China foi o homem, marido, pero depois ela aprendeu e acabou sendo ela que o facia. Son mais precisas e tem muitas vantaxes (...). Na asociacion, sócios em que somos 1000, son 40% mulleres e 60% homens, pero logo, cando facemos una actividade, assembleia, encontro, curso, resulta que o 90% son homens. (...) ponen o nome delas por conveniència, para non ter de declarar, figura a muller, pero ele é o apicultor... mas na verdade a muller, complementa na practica. (...) Pero se tem que quedar alguen na casa quedan as mulleres. E pregunto-lles “donde estan as mulleres” e dicen, “na casa, sempre hai que facer...” e digo “ O que non entendo é que sois vós os que vindes a receber a formacion e depois resulta que son elas mellores apicultoras sem vir aos cursillos do que vós, o que passa aí? Enton se en vez de vós vinheran elas, enton o progreso ainda seria muito mellor”. E logo elas teneren cargos, e enton temos que ter una discriminacion activa, positiva.

Eu-Em termos pessoais, sobre o traballo com os escolares e nenos, o que pensas que cambiou para ti?

G-Melloras moito porque vais ver que é algo que lles interessa a eles, tu estás e eles te ensenan a ti , ao final son eles. Eles dicen o que é que interessa, e faço perguntas en que xa sei as respostas. Una pregunta típica que fago é: “de que cor son as abellas?” e non hai possibilidade ninguna de fallo, din amarelas e negras, pero isso son as vespas, pero na television a abella Maia é amarela. Eu non lles digo se está bem ou está mal. Depois venhen-nas por aí e ao final pregunto outra vez “ de que cor son as abellas? Pensar!” e enton dividen-se 50% ainda dicen amarillas pero 50 % non.

CEIDA - Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia

Eu-Podes falar um pouco do contexto do surgimento do CEIDA, e do percurso até 2001 e desde então?

G-O CEIDA case tem duas orixens. Porque na primeira conceção... bem, o CEIDA nace, desde o primeiro momento de que sexa o centro de referencia da educacion ambiental na Galiza. Enton, isso é un produto, por un lado, de recomendacions das reunions internacionais de educacion ambiental, que cada vez se recollen propostas nesta direcion, no? De que seria positivo se creara centros que tiveran a responsabilidade de dinamizar a educacion ambiental na sua área de influencia. (...) E por outra parte, hai aí un precedente. É que nessa altura, acabava-se de crear o Centro Nacional de Educacion Ambiental, o CENEAM. Enton o CENEAM surge com a ideia de centro o centro nacional de Educacion ambiental espanhol e o CEIDA nace copiando a ideia do CENEAM (...). O que é que acontece? A creacion nace de... a iniciativa do Concello do Oleiros, e o Concello de Oleiros tem unas características, de que começa a ser gestionado na época democrática, depois da Ditadura de Franco, pois a equipa de xente que gaña subvencions en Oleiros, entre as suas liñas de gestion politica hai que destacar que, por unha parte, eles tratan de conseguir que passe a propriedade municipal edificios que têm valor patrimonial no território municipal. Non é son o caso do Castelo, hai tamen outros que son de interesse cultural e que o Concello adquire através de programas de gestion urbanistica. (...) Nessa altura, estamos falando dos anos 80, pois hai un processo de crescimento moito importante en Oleiros, enton hai moitas iniciativas privadas ... de contrucion de prédios.(...) porque esta zona é moito apreciada pelo contexto geográfico e polas características naturais. (...) Bem isso permite (...) condicions económicas (...) que o Concello faça trocar o solo, esse solo utilizable por valores similares en edificios xa construídos que tenhen un valor histórico. E nesse contexto, o Concello de Oleiros adquire a propriedade do castelo de santa cruz que antes era propriedade do Exercito (...). O Concello compra o castelo (...). Portanto, unha das politicas do Concello de Oleiros é facer seu os bens patrimoniais. (...) Outra das características dessa equipa da gestion municipal é unha preocupacion polo médio ambiente. De feito, aqui faz-se moitas iniciativas no âmbito médio ambiental nesse período. Isso está publicado, no Centro de Documentacion Domingo Quiroga que é Educacion nos Concellos – *o caso do Concello de Oleiros*. Tese de Lucia Iglesias (...) Enton ela

fixo estudos de caso de diferentes concellos da Galiza que desenvolvían programas de educación ambiental, e un dos casos que estudou foi o caso de Oleiros. Entón aí se pode comprobar que aí había xa unha traxectoria de traballo no campo da educación ambiental. Tudo isso son factores que conflúen. (...) E despois outra das vías polas cales o Concello de Oleiros funcionou nessa altura é que cando conseguía edificios de interese patrimonial, en vez de gestiona-los o municipio por si propio (...) era cede-los a outras institucións que podían dedicar-se a entidades de interese social. Por exemplo, aquí en Oleiros hai un Paço, tamen un edificio de interese patrimonial que o Concello cedeu à Universidade de Coruña para que quedase o Instituto Universitario de Medio Ambiente; por exemplo o Concello creou un Centro de Recuperación de Fauna Selvaxe que despois cedeu à Dirección Xeral de Conservación da Natureza, Consellería do Medio Ambiente. E no caso do Castelo de Oleiros, o que fai é proporlle à Xunta de Galicia que crie aquí o Centro de Educación Ambiental de Galicia. Entón, inicialmente, (...) o Concello cede à Xunta de Galicia o Castelo e a Illa de Santa Cruz para crear o que sería o Centro de Educación, Información e Divulgación Ambiental da Galiza, que son as siglas do CEIDA. Bem, isto son os precedentes. O que acontece despois? Unha vez que isto passa a depender da Xunta de Galicia, a Xunta de Galicia non cumpre os obxectivos que se lles explicitava no convenio (...). Porque isto nunca tivo personal propio, assinado, como personal do CEIDA, senon que passou a depender do Servizo de Conservación da Natureza Provincial. Pero, non tinha assinado un personal propio para aquí e tamen non tinha un orçamento propio, com o cal as actividades que se facían aquí eran moito puntuais. E despois tamen había outra dificultade obxectiva. É que nessa altura, tamen, a illa non tiña acceso através da ponte, non existía nenhuma ponte (...) com a cal a única maneira de acceder era camiñando pola praia, coa maré baixa, pero era durante pouco tempo, ou en barca. Mas tamen as condicións de navegabilidade aquí son limitadas porque nos períodos que a marea está baixa a barca non pode andar e com temporal tamen non pode, com o cal isso limitava moito o uso das instalacións. (...) Pasados uns anos, o Concello de Oleiros decide, como a Xunta de Galicia non está cumprindo os obxectivos para os cales o centro fora cedido, pois ela reclama a devolución do castelo e negocia com a Xunta a reconsideración do proxecto. Nessa altura (...) se plantexa que en vez de ser algo que dependa só da Xunta, que o Concello tamen participe no proxecto pero non só o Consello e a Xunta pero que participen tamen outras institucións. Entón o Concello de Oleiros tiña moito boas relacións coa Universidade da Coruña. (...) E cando o Concello plantea à Universidade participar no proxecto, dicen que si. A partir daí se estuda que tipo de axuda xurídica permitiría que isto fora gerido por un convenio entre as tres institucións. Entón decide-se que a figura administrativa mais edonia é a de consorcio (...), se definen cal eran os obxectivos que deben cumprir no centro. E é a partir de aí que se emprega a pór en marcha o centro actual. Despois hai aí un período tamen de inestabilidade porque, durante varios anos non hai tamen moitos recursos, no queda moito claro como vai funcionar, até que no ano de 2001 deciden que o posto de Director do CEIDA sexa feito através de un concurso público e que se apresenten as persoas (...) com un proxecto de gestión, quer dicir, definindo que obxectivos marcarían e cales serían as tarefas a desenvolver aquí. E a partir desse momento, me apresento a essa plaza com coisas que penso que o CEIDA debería facer e começamos a funcionar de maneira continua, pois vai agora algo mais que 10 anos. A partir dos meados de 2001.

Eu-E para além também dessas vertentes tamen de divulgación, información e parcerías internacionais, a nível regional, já me disse que há esta grande proximidade com o Concelho de Oleiros, e em termos de actividades concretas com a população local de envolvimento, de que forma é que tem surgido?

G-Coa población local, digamos, que por unha parte, desde o principio o CEIDA o que fixo foi un esforzo de divulgar as súas actividades no ámbito local. Portanto, nós ofertamos actividades de educación ambiental para centros educativos ou actividades formativas para diferentes colectivos, pois colectivos ambientais, profesores, gestores de áreas protexidas, técnicos municipais, axentes turísticos. Entón, toda a xente desse perfil que é residente ou traballa en Oleiros tem moitas posibilidades de poder participar nessas actividades. É dicir, son actividades non pensadas exclusivamente para a población local mas essa población tem possibilidade extra para poder participar. E despois en canto à población local hai outro aspecto que eu acho particularmente importante. É que ata que começamos a funcionar desta maneira, o Castelo e a illa estaban pechadas ao público, na práctica. Porque, primeiro, antes de facer a ponte de acceso, era mais

complicado o passear. De facto, cando se fixo a ponte, hai un sector da populacion de aqui da vila que non gostava da idea inicialmente, porque pensavan que o castelo e a ilha ian perder esse caracter romântico, da dificultade de acceso. Tanpouco a ponte estivo feita, pois comprovaron que eles quedaron os que mais usan, porque efectivamente, vên a passear. Enton, descubriron que isso era una vantaxe tamen para eles. E depois o feito que a illa e o castelo estan abertas ao publico todos os dias, e tem un programa exposicions de médio ambiente, com o cal tens un espácio de passeio, com xardins, e una aula de exposicions com una programacion ao longo de todo o año, da cal ti podes aproveitar.... Isso serian as vantaxes principais para a poblacion local.

Eu-E tens visto algun, feed-back, retorno desse envolvimento da população, seja nesses cursos de formação, com técnicos ou outros?

Eu-Sei que, por unha parte, o Concello de Oleiros, tem a sua própria programacion de educacion ambiental, a Camara Municipal tem a sua equipa de educadores, e tem unha programacion anual de educacion ambiental, a desenvolve o Concello, non a desenvolve o CEIDA. Pero, parte dessas actividades o desenvolven com educadores de aqui do CEIDA. Todos os escolares do Concello pasan pelo CEIDA ao longo do año. E depois para questions ambientais de interesse municipal a Câmara também contacta com nós para pedir acessoramento e apoio, para desenvolver projectos. O CEIDA colabora tamen com a camara municipal para levar a acabo os seus projectos.

Eu-Em termos de problemas socio-ambientais da zona e sobre a crise (...) Como está a situação de hoje em dia e perspectivas de futuro?

G-É difícil fazer unha prevision, porque unha das debilidades do CEIDA como institucion é que (...) por unha parte recebe aportacions, transferências económicas, tanto da Xunta de Galicia como da Universidade, porque isso é que definem os estatutos do CEIDA. Pero essas aportacions económicas son moito reducidas em comparanza coas necesidades reais que o CEIDA tem para manter a sua equipo humana, e para desenvolver actividades. Non chega esse dinheiro. E significa que o CEIDA tem que conseguir achegas ou ingresos de outros proxectos que lle permita manter a sua equipo humana. De facto, no resumen de actividades da Memória, aí podemos comprovar que hai unhas cifras que indican que (...) as aportacions non dá nem para cobrir os costes de pessoal, senon para facer actividades. Enton, numa situacion de crisis como a actual, pois os proxectos desde a Administracions se tenhen reducido drasticamente, significa que a nossa capacidade de manter o nível de actividades com a equipo humana está moito complicada. É moito difícil agora facer unha proxeccion, só de que a situacion vai ser difícil. (...) as actividades vai-se procurar as que sexan viable facer.

Eu-(...) Gostava de ter a sua opinião sobre o CEIDA e os equipamentos em geral de funcionarem como dinamizadores sociais, sobre essa visão?

G- Por unha parte... o CEIDA tem unhas características como equipamento quenon son comparáveis a nenhum equipamento ambiental da Galiza, e inclusive, non hai moitos modelos similares noutros territórios. Digamos que o CEIDA, en canto à sua estrutura copiou em boa medida o modelo do CENEAM... Portanto, tem três áreas principais de traballo que son a formacion, o desenvolvimento de programas de educacion ambiental e a área de documentacion. Nisso, non hai nenhum equipamento com estas características na Galiza e noutros territórios xa digo tamen non hai moitos. Portanto, o papel de cumprir o papel de dinamizador é de unha série de servicios que mais nenhum outro oferta. Isso seria por unha parte.

Eu-E isso seria também un dos pontos de sucesso que ressaltaria?

G-Si. Outro, é que mirando a série de resultados ao longo do funcionamento, pois podes comprovar que durante estos 10 anos, veio ao CEIDA casi 20000 pessoas, participaron, o bem en cursos, ou bem en xornadas, ou bem en congressos. O cal significa que casi 2000 pessoas/ano pasan polo CEIDA recebendo formacion. Essa formacion de algunha maneira repercute socialmente. Porque significa que estás qualificado à sociedade para a gestion ambiental. Ademais, digamos que os usuários, participantes nessas actividades tenhen perfis que em moitos casos son de alta qualificacion profesional. Son técnicos de câmaras municipais, son cargos electos de câmaras municipais, son professores universitários, son gestores de espácios naturais protexidos. É decir, xente de desenvolve actividades de relevância. Que têm um efeito multiplicador. O destinatário final fai aplicar os seus conhecimentos para actividades que têm que ver de algunha maneira com a gestion ambiental. Isso é un dos aspectos. O outro é que (...) os programas de educacion ambiental, estan concebidos para que poida participar todo o tipo de colectivos neles. Portanto, desde

escolares de todos os níveis, desde o infantil até o universitário. Há outros colectivos como podem ser, colectivo de idosos, ou sexa que ... e nesses programas têm participado cerca de 60000 pessoas, polo cal por aí tamen tem un efecto... e Depois é o único centro de documentacion ambiental que existe na Galiza, e que ademais traballa en rede com otros centros equivalentes que existen no Estado Espanhol, o cal significa tamen que aí estás prestando un servicio que ninguén mais está prestando. Portanto, digamos que se tivessemos dados com un estudio directo da influencia , da repercussion social, enton isso serian cifras que nos permitirian dicir que hai una influencia social importante. E depois a outra cousa tamen é que, ao longo de todo este período, temos trabalhado conjuntamente com outros centros que comparten objectivos com nós, tanto no ámbito español como no ámbito europeu, no ámbito lusófono, ámbito ibero-americano.

Eu-Refere-se a centros de educação ambiental?

G-Centros de educacion ambiental ou educadores ambientais que traballan através de diferentes instituitions, sexa através dos governos, através das universidades, sexa através de ONGs (...).

Eu-Quriatambém que falasses de eventuais problemas ambientais concretos. Para além do Prestige há uns anos, como tem sido a ligação no âmbito local e CEIDA desses problemas concretos?

G-Acho que a mellor maneira responder desse vinculo é que nós fomos identificando ao longo destes anos âmbitos de actuacion nas cales as actividades que nós pudéramos organizar ou levar a cabo, podian axudar a gestion de problemas ambientais. Enton, essas áreas estan definidas tamen na *Memória*. Entan isso identifica o que son as liñas de traballo sobre áreas de relevância ambiental que nós temos identificadas. Por exemplo, mellorar as practicas ambientais do sector hosteiro e turístico, axudar a promover a mellor gestion de recursos mariños e actuacion de áreas mariñas protexidas, axudar a mellorar a gestion de espácios protexidos ou a divulgar na poblacion e nos decisores locais, a importância de dispoñer de espácios protexidos, como a Rede Natura; mellorar a gestion dos recursos hídricos, gestion de residuos sólidos urbanos. É dicir, en todos esses âmbitos que estan ideitificados son âmbitos en que o CEIDA vem axudar a facer frente aos problemas socio-ambientais nesse âmbito.

Eu-E também estou-me a lembrar sobre os problemas de incendias florestais, não é?

G-Exactamente, e desenvolvendo programas de educacion ambiental específicos. Estivemos levando a cabo un programa de educación ambiental que se chama *Pés na terra*, que era un programa que era para explicar a importância do monte e das florestas na Galiza. Era un programa que estava financiado pola Direccion Geral de Montes, Servicios Florestais da Xunta de Galicia. No momento en que desapareceu esse programa... houbo que parar porque non havia recursos a seguir executando. Pero sede o CEIDA identificámos que isso seria importante facer un programa ambiental desse tipo, por isso lle propoñemos à Administracion a Florestal adiante.

Eu-Na área de formação da equipa educativa, que necessidades sentem de formação e em que áreas específicas?

G-A vantaxe de traballar no CEIDA é que na medida en que una das liñas de actuacion prioritária nossa é contribuir à formacion de educadores ambientais. Os próprios da equipa do CEIDA sempre procuramos que participen nas actividades formativas, com o cal poidan ter una experiencia formatica ao longo destes años moito importante. Porque digamos, en geral, no CEIDA, todos os años fain cursos de introducion à educacion ambiental ou de perfeicionamento de educacion ambiental ou de reflexions sobre problemas que o campo da educacion ambiental tem ou para intercambiar experiencias de boas prácticas. Todo isso é un processo de aprendizaxan importante.

Eu-Quais são as principais dificuldades de gestão aqui do centro?

G-Realmente a dificuldade mais importante é a económica, a falta de recursos económicos, com moita diferenca é a dificuldade mais grande. Se essa dificuldade non existisse, as posibilidades de facer cousas multiplicarian-se.

Eu-Sobre a sua experiencia como Director, o que tem sido par si em termos de aprendizagem ou de experiência pessoal?

G-Na verdade, resultame difícil dicir-te. Aquilo no cal tive de desenvolver tarefas diferentes à períodos anteriores da miña actividade profesional, é ter-lle que dedicar moitos esforzos à captacion de recursos económicos. Isso, é o traballo mais agotador, mais complicado. Porque deppis o que é organizar, encontros ou seminários ou cursos, ou traballar com equipos humanas, isso xá tiña una experiencia prévia e xa non é un traballo particularmente difícil. Sobre todo porque a equipo humana com que traballas é responsable, há todo un processo de aprendizaxe na practica.

Com o cal a xente vai acumulando experiencia e aprende as cousas. Com o cal eu acho que isso non plantexa maiores dificultades salvo que equipo sexa responsábel.

Eu-A experiencia tua, a área de formación é de quê?

G-Eu tenho experiencia como profesor, de ciencias ambientais, bioloxía e xeoloxía, portanto experiencias docente. (...) Em diferentes centros educativos. Depois tiña experiencia de traballar en ONGs, promovendo todo o tipo de iniciativas, de actividades no ámbito da ecoloxía, medio ambiente, pola temática ambiental, na Asociación Ecolóxica da Galiza – a ADEGA. E depois estive num período de levar a responsabilidade do medio ambiente na Cámara Municipal de Oleiros e en toda a área metropolitana da Coruña. Enton tiña tamen experiencia de gestión e de traballo com políticos. Enton com essas experiencias previas, a dificuldade reduz-se, pois xatens experiencia acumulada, contactos feitos, sabs como funciona a Administración, sabes como levan as prácticas educativas ou conheces a práctica ambiental. E tens contactos e experiencia de traballo, com a sociedade civil. Enton xa te digo, o problema realmente típico aquí tem que ver coa debilidade de financiamento.

Eu-A quipa están 8 persoas?

G-O perfil profesional, é que a maioría son da área da bioloxía, hai tamen de Ciencias do mar, e de documentación, e da área da administración.

Eu-E os educadores daqui xa tiñan experiencias anteriores antes de vir para aquí?

G-Uma parte importante da equipo aprendeu aquí, auma xente si, da equipo tiña experiencia previa, o bem em empresas de serviços ambientais, ou bem em ONGs. Pero una boa parte da equipo a sua experiencia começou aquí.

.....

Centro de Desenvolvemento Rural O Viso

(no pátio da Casa Rectoral)

Eu-Podes-me falar um pouco da origem e das razões do Projeto do Viso?

G-Nós non...eu sempre que me preguntan pela orixe, aínda que a xente queira que lle poñan una data, digo que non temos exactamente una data. Porque o que nós tratamos unicamente de facer foi recoller o testigo/testemunho do que foi a vida no medio rural, que era una dimensión comunitaria. Enton, se vamos a decir a nivel jurídico, vale, pois sin, no ano de 1985 construimos aquí como asociación cultural un grupo de xente. Bueno, eramos rapaces, fomos estudar fora pelo tema de emigración dos nosos pais, e claro como volvemos aquí ao pobo, aínda que víñamos nas vacacións do nadal ou de semana santa ou verán, cando chegamos aquí, e acaban os estudos, como que... Seguramente porque idealizas o lugar onde vivistes e eu dicía “Non é o meu pobo!”. Porque había uns lazos e unas relacións que se están a perder. E dicemos “nada, temos que volver a recuperar” E empezámos com as festas populares entorno ao Magosto, festa da castaña, do Entroido, e tratamos de facer o que se facía toda a vida. Como algúns de nós eramos mestres, e um pouco tamén seguimos a pedagogía de Xesús, cando Ele dicía “Deixai os nenos se ri/arriben a mim” porque sabía que detrás dos nenos se van vir os pais. Enton, nós os que fixemos foi na antiga escola, (...) aquí estaba abandonada porque se fixon as concentracións escolares e os nenos ían a Sarrius. Como quedara abandonada, falamos à xente de recuperala. Como se facía antigamente, aquí no medio rural e creo que em sitios de Portugal tamen se facía, había un toque de campaña especial para xuntar a xente e facer un traballo comunitario. Pois limpiamos o río, arreglar os camiños, ou sea, dicémoslles “recuperamos isto. Se recuperamos a escola, os vosos fillos ou netos ou sobriños que están hoxe en idade escolar, poden ir ali facer os deberes todos los días e nós atendemolos”. Passo preparamos las clases, e así foi un pouco e comezo. Pero non era empezar nada novo. Era tirar do pasado, isso no 1985. (...) No ano 90, o que fixemos foi dar un paso a nivel asociativo importante porque de ser una asociación cultural pasamos a ser un centro de desenvolvemento rural e entrámos numa confederación a nivel de toda a España, na que seguimos estando. Hoxe una persoa do CDR é a presidenta de todos os centros a nivel nacional. (...) É a Confederación de Centros de Desarrollo Rural. (...) Desde esse momento xá podemos acceder a subvencións que, por ter ámbito estatal, non podíamos...cando era un solo centro de aquí. Só podíamos acceder a axudas, ou bem provinciais ou bem autonómicas, da Xunta de Galicia. Desde enton, temos contado com a axuda do Ministerio do Traballo e Asuntos Sociais que nos

possibilitou xá deixar de facer só un traballo voluntario que segue facendo, hay xente voluntaria. Pero desde enton, temos xente com contrato de traballo, traballadores. (...) 1990 como CDR e nuns anos se avanzou mais à hora de construír e de recuperando sítios. Isto é un forno, por exemplo (...) forno comunitário. Tan pouco a nosa idea era ter o que hay hoxe, simplemente foi, naquele momento era o da escola, era o de facer o entroido, pero despues foi como una bola de neve. Vai aumentando e o que, si, procurámos foi... eu sempre digo que o que está detrás do que ibamos facendo é analizar un pouco a realidade e ver as necesidades, no? E tratar de converter cada necesidade numa potencialidade (...) Porque assi xa nos tens que estar motivando, xa esta aí a cousa! Enton, qualquer aí dos programas, non sei os que viste, pero o do Comedor, o da Vivenda... Eu-Sim, falaram-me do Comedor, da Vivenda, dos cursos.

G-Si, dos cursos de formacion. Pois é algo que está na realidade, no ambiente, simplemente é revertilo. Ou sea, cando nós empezamos a recuperar, por exemplo, a Casa Rectorial, onde acabades de comer, non era com a idea do que é hoxe, que é un albergue, un comedor, un centro... era pois...era facer justicia histórica. É dicir, bueno, se os nossos antepassados viñeran aqui cocer o pan, é pecado de te-lo abandonado.

Eu-Talvez há uns anos atras não imaginassem ter isto todo recuperado, que era demasiado ambicioso?

G-Non, é que non era com a ambicion nem de...pois de algun dia teremos ali o pan. Non, de momento vamos a facer tal e foi saindo. Despues o do Pobo-escola. Despues, xa que hay xente maior, tem a sabedoria que tem porque todos teñem...

Eu-Falaste do Pobo-escola que é este projeto...

G-O Pobo-escola que é o projeto que é mais... inter-geracional.

Eu-Mas é o projeto em que trabalhas para além daqui?

G-Non, no que eu traballo como profesional, non como voluntario, é no *Pre-escolar na Casa*. Pero o Pobo-escola é como utilizamos isto para os que vêm aqui. Imagina que ti estas nun colegio ou nunha asociacion e queres vir facer actividades aqui a Lodoselo. Na paxina web, pois digote que hay 15 ou 20 ou 25 actividades. Desde facer o pan no forno, ata dar un paseo num burro, sabes?

Eu-Qualquer colectivo?

G-Qualquer, pedimos que sea un grupo de xente porque cremos no poder educativo do grupo, sabes? Nunha dimension comunitária, como trata de facer aqui o CDR.

Eu-Vamos a ver se entendo, isto é como estar numa experiencia de uma granxa? Um dia ou 2 ou algo?

G-Si, isso é o mais parecido. Aí poderia ser una granxa-escola, pero isso non é educativamente correcto no sentido seguinte: Nós tivemos aqui xente (colaboradores/monitores?) que vinha de estar nunha granxa-escola, entoncos, hoxe xa non, xa vez non hay vacas (...) por la rúa, solo hay 3 explotacions, as outras estan pechadas. Bueno, algunas siguen botando, pero os niños, a idea que tenhem de una vaca é a de unha vaca que se lles pode tocar, que pode... E unha vaca non é isso! Vale?

Eu-Enton pensas que essas granxas-escola son artificiais, no?

G-É isso. Entan, aqui no Pobo-escola é: Se queren o tema das vacas, vamos a un viciño que tem vacas. Se queren ver como se traballa hoxe ali, o viciño contalles. Ele mesmo leva essa actividade. Pois, fay meter o dedo na boca de un bezerro para que vexan o efecto que fay. Despues a ordeñadora explica como fay os silos, como é un dia de traballo ali. Permite que os niños lle toquen, sabendo do perigo que é. (...) (caminhando nas ruas da aldeia e pedindo a uma senhora para lhe tirar uma fotografia e depois dentro do edificio do forno comunitário, abrindo a porta do forno)

G-Temos que abrir bem as portas para ver com a luz que hay...

Eu-Uau, o forno está praticamente original, não é?

G-Para mim é a cousa mais bonita que temos no Pobo. Ademais, me criei aqui neste barrio. Desde o olor, todo me transporta, no?

Eu-E estavas vivendo aqui no Povo ou só vinhas nas vacaciones?

G-Non eu nasci aqui, despues cando os meus pais a Alemanha eu fun interno a un colegio, pero como amin, mais ao menos na minha época eramos todos assi. Os que nascemos pelos 60', por aí. (...) Como é a atividade do forno, assim son as outras do Pobo-escola. Se un grupo pide a facer esta

actividade, aquí vem unha senhora ou dúas, dependendo do número do grupo ou do pobo e fay este obradoiro. É converter algo cotidiá, do que era a vida no medio rural, facer o pan, en actividade com os grupos que venhem. Enton, é tratando que entendan todo o proceso, o de buscar lenha. Aí hay lenha que nos deixou outro grupo. Vamos a ir tamen ao monte, coller un feixe de lenha para trair a outro grupo. Pois coa a lenha incendemos o forno, no? (...) E amassamos o pan (...) Cocemos o pan, todo o proceso. Pero aínda que haxa un educador voluntario, Alberto, Marta ou calquera, hay sempre una persona do Pobo. Poque hay que transmitir a sabedoria de una persona que viviu esto, nun é que o conta solo, é que o viviu! Sabes?

Eu-Sim, e sabe transmitir todos os pormenores, no?

G-E non é só eso, é o que te dicia, é un acto de xusticia, porque o saber rural non aparece nos libros, nunca se valorou*. Enton, para a persona do pobo é una inyección de auto-estima. E dicán “Pero facer o pan non é importante.” Como que facer o pan non é importante? É muy importante! O pobo-escola é una universidade rural (...). É revestir a categoría de catedrático a cada persona do Pobo pelo feito de ser una persona maior que soupo/soube, en función da realidade que tuvo, sair adiante, com muita cabeciña. É esse plan. E para facer esto... este projeto estava abandonado (forno), quer dicir, o tecto xa caíra (...) o chan/chão estava empedrado, esse aínda o recuperamos. Era a Artesã que havia... aquí a Maseira, o forno era aquecemento. Xa amassan, hay que fermentar. Enton despues marchana facer outras actividades, como pode ser a facer un paseo no burro, coller os ovos das pitas, dar de comer aos coellos. Temos tamen un espácio ali, que te ensiñarian, do “Carballo com botas”, de conta-contos.

Eu-De contadores de historias?

G-Sim, o típico, como hay en todos os lugares. De contar o que temos. Se hay algo que caracteriza a nosso medio rural é a nossa tradición oral. De traz do lume, contar historias de contos (...). Despues o que facemos é ir introducimos una ou outra cousa pero o que procuramos é o que te dicia antes. Un pouco tirar do pasado e facer do pasado un futuro, no? Una vez que a senhora que esta aqui, vê que xa fermentou, vai-nos buscar. Enton é cando limpan o forno, contalles como controlan a temperatura, porque a pedra vai coller un color, sabes? (...) É sabedoria, é observar, sabes? (...) Despues põe-se cada niño naquele tendal e dáse-lle un boliño e ele fay a sua forma. (...) enton xa meten-nas e despues mientras que esta cocido volven a venir facer outra actividade. Ou como normalmente facemos grupos pequenos, pois igual, os que antes estaban dando un paseo en burro pois agora estan a facer o de conta-contos e os que foran ao de conta-contos estan facendo o do burro. (...).

Eu-E podem estar un día?

G-Un día ou varios. Te ensiñaran o albergue... Hay grupos que venhem só un día, hay grupos que venhem un fin de semana. Hay grupos que despues no Verán estan una semana inteira ou 10 días ou 15. Normalmente os de Verán, colonias. (...) Jovenes, niños, incluso grupos de familias. Intentamos que a venhem non solo os niños... como o nosso proxecto é intergeracional, pois tamén que venha o pai e que o fillo vexa que o seu pai tamén amassa...

Eu-Pais e fillos fican aquí a dormir tamén?

G-Un fin de semana, claro. Ou amigos, vaia! É una loita/luta inútil case, pero estamos en contra de que todos sexan da mesma idade, no? Ahora niños (...) non é natural, xa está. (...)

(À entrada de outro forno, o forno da aldeia)

G-Este era o forno que tiña o pobo.

Eu-Muito grande!

G-Enorme e esta é una máguia estea assi... porque este...

Eu-E este é mais difícil de pôr a funcionar, não?

G-Claro! Antes como se cocia aquí? Como en Portugal, cocian a roles. (...) familias pero non se deixaba enfriar. Pero despues cando veio a emigración xa empezou a marchar xente e xa apagavase o forno. E para volver a aquecer este forno ía ter de gastar muitíssima lenha. Enton, fixeran un forno pequeno.

Isto é simplemente con una moa do moíño e dá para isso. (...)

(Voltando a umas das ruas da aldeia, junto ao antigo moinho)

Eu-E então têm a actividade do moíño e outras?

G-Claro, normalmente para coñocer o pobo e tal é un xogo de pistas. Esta (marca) é una delas (pistas). Ahora de paso volvemos para ali

Eu-Como um pedi-paper?

G-Si é eso.

Eu-E outras actividades também ó o povo que faz?

G-Si, é una maneira de pôr en contacto os que vêm com os que estan aqui. (...) Aqui está a liñeira/lenheira/lenha. Non se pode entender o forno sem a leñeira. E ir ao monte para traer a leña. Temos una aula da natureza tamén hasta 100 espécies arbores distintas, com xogos de orientacion, xogos de discriminar arbores, passaros.

E tamén se entendem esses cursos de formacion una aposta hoxe en dia nossa (...)

Eu-Para depois serem vocês a fazer e dar?

G-Claro.

Eu-E sobre o moinho, moem a farinha para fazer o pão?

G-Este moinho não está a funcionar, xa está preparado pero xa vês como o rio non tem auga... Este año que veo asi (inverno seco) e no Veran que é cando mais xente hay, case nunca. Enton o único que se tem é... non te ensinei pero tem una mostra de trigo, de millo, de centeo. Tamen se pasa e vaise distinguindo isso para facer ver. Fariña e de algun caso de provar diferentes... (...)

(Percorrendo depois a rua onde está a casa de granito onde o entrevistado nasceu)

G-Aqui (marcação) hay una pista, un exemplo do xogo de pistas. Eu naci nesta casa. Xa non é nem dos meus pais (...). Xa vês, que foto, no? (...) Mira, por exemplo, aqui, isto é una pista. O grupo vem por aqui, aqui hay un papel escondido. Antes escrebiamos, agora põese un bocado de madeira que se recolle. Pois “camiño equivocado, atento, mensaxe escondido”. Hay un pepeliño e dependendo do grupo, hay un tipo de preguntas, no? Pero aqui, por exemplo, é preguntar por esta pedra, vês que têm unas formas. Enton, têm que ir onde alguém...que diz algo: “Eu non entendo disso pero hay alguém de una familia que traballaba coas pedras. Enton vai a contar o que... Os canteiros, tamen tiñam una maneira de entenderse eles sin que os demais deran conta.

Eu-Identificavam o nome das famílias nas pedras?

G-Deixavan ali indicado...no, pues o Señor desta casa pagava bem, dava bem de comer e de beber e... era como una language secreta entre eles. Eso é o que nos contan. (...) Era como una language para dicir: “Se este homem te volve a contratar, tem cuidado porque non paga bem” (...) Igual que hay os afiadores tenham una language entre eles. Eles podem estar falando, eu estar aí e non inteirarme. Eso é o que lle contan, era o canteiro. (...) Perguntase pelo niño (...) de andoriña que fixo ali, tenhem de perguntar a alguen. Aqui hay una lenda, que a este pasaro non se lles podian tirar os niños porque (ouve-se som do toque do sino da aldeia) lle quitara as espiñas a Jesus cando estava na cruz. (...) Enton se pregunta: “Que relacion tem este passaro com a relixion e tal” e enton têm de aprender a lenda, que depois como esse pasaro era insectívoro facia bem, com o cal non interesaba que se tirara os niños. Enton, a un pardal en niños ibamos aos niños, pero às andoriñas non. E como hay esto, en qualquer sitio do Concello onde se xunta a xente para falar, preguntase por esso e todo.

Eu-Sim, e também há sempre peesoas aqui na rua, não? A quem podem perguntar...

G-Pero o problema é que cada vez hay menos xente.

Eu-E onde é o sitio do conta-contos?

G-O espaço é ali, xa te conto pero vale calquera un. Mira, un grupo que estexa facendo un xogo de pistas, temos feito de tal maneira o percorrido que acaban todos aí no albergue. E cando falta algun grupo (de esperar), damos una volta ai pelo pobo, e resulta que ..ou meter ai algun viciño a aqueantarse porque facia frio e estaba detrás do lume contandolle alguna historia (...)

(Encontrando un vizinho)

G-Ola! Esta joven vem do Porto, Portugal. Vem a coñocer isto.

Vicinho-Ola, de Porto, ah si!

Eu-Ola! Venho aqui aprender muitas coisas.

Eu-Sabe bem, estase muito bem assim aqui na aldeia...

G-Isso é a ideia dos que vêm pero bueno, estar aqui todos os dias e tal... hay xente que diz que é duro porque isto cada vez lles valha menos, sobretudo a xente maior. Enton a xente xoven aguanta un tempo. Têm vindo famílias de imigrantes e realmente poucas têm aguantado. (...) Algunas famílias viñeran aqui coa idea de quedar de Madrid, de outros sítios, escapando da cidade... Un dia luminoso e tal como o dehaxe bem pero un dia de Inverno, com nevoa, frio...non vês a ningen.

Vês agora a xente porque acaban de tocar a missa e venhem a missa porque marcha agora o cura. É a ultima, é a despedida. (...)

Eu-Antes de voltar ao projeto, sobre as lendas, eu estava a ler um livro sobre as lendas da Galiza, e as histórias que contam, são lendas daqui ou seleccionam algumas gerais? São as pessoas daqui que contam?

G-Hay de todo o tipo. Por exemplo, se miras por aí pelo médio de essas duas casas vês alla, ao pé das arbores do monte, duas pedras muy grandes.

Eu-Ah, si, vejo.

G-Vale. Pois ali, especificamente ali de noite, temos un roteiro nocturno. Enton, sobretudo com os grupos (...) que vêm aqui passar a primeira noite de ruerga/folga?, o que facemos é facer una ruta nocturna. Cansalos un pouco. (...) senon estan ai toda a noite raiando. (...) Si, esconde algun a fay “Uuuuuu!” ou bem o “lobo”, hay de todo. Pero, ali, porque nos contaran una historia de una vella, de una moura...contos de mouros. Por exemplo, ali ata ariman a orella para sentir o coracion da moura, se tu fuistes capaz de contar bem o conto, sabes? Enton, xa hay lugares máxicos para eso.

(encontrando otros viciños)

G-Que tal?

Vizinho-Imos tirando...

Eu-Ola. (para o entrevistado) Esta é una expression típica da Galiza non?

G-Si, imos tirando. (...) Os grupos que estan un dia, que ao final fay moitas cousas e xa non hay tempo, o que te dicia, van o forno e despois fermenta e venhem aqui (cantinho de contar histórias). E por exemplo, una das actividades sempre é esta daqui (...) Esto é o lugar do Carballo con botas. Sabes o que é?

Eu-Carvalho com botas?

G-Esto é una bota (calçado com rebento de un carvalho). Nós utilizamos a todo para... e cada neño leva, nós não temos botas para todos pero leva num tetrabik unha arbore do país.Un carballo, un casteñeiro. Põese un mural, que é o conto do Carballo con Botas. É un conto, pues esso, contra o lume, de cuidado com o médio ambiente. Aqui o que se fay é... En todo isto temos sementes estratificadas, sementes de Allandra? Que estan germinando. Plantas medicinais para tomar unha infusion, para distinguir unha de outra.

Eu-E eles identifican?

G-Depende do grupo... Hay o da cociña solar. Elos fay a infusion xa na cociña solar. Eles gañaran esto (uma escola secundaria ganhou de un premio o forno solar) e regalaran ao centro! (...)

G-Aqui hay una xornada... hay 3 turnos (voluntários europeus). De tarde non. As cociñeiras igual, vinheran pola maña, fixeran o almuerzo e xantar, e ahora vem outra para facer un pouquiño da cena. Vistes que ademais da xente que vem a comer aqui, levase-les comida assi por aí... a muitos sítios e tal

Eu-Si, também fui com eles!

G-E despois de noite xa son casos muy puntuales. Levase comida pero só aqui ou vem comer alguém aí no albergue.... É que senon non damos feito.

Eu-E depois o resto do dia têm livre?

G-Claro. Eles entraron as 9h00, levan aqui 8 horas e van. Os voluntários estos europeus, para non estar aqui todo o dia, temos un piso en Cinzo de Cima alugado, enton van ahora à movida. (...) E despues ao fin de semana, os que venhem hoxe e manhaña se livraron ontem e antes... porque aqui claro, é todos os dias, sábado e domingos, o dia de Nadal, o dia de año novo, sempre.

Eu-A nível de necessidades de formação dos educadores, com as pessoas fixas aqui se eles têm necessidades especificas? Já me falaste de cursos especificas para vocês que organizam, mas se há também a nível pedagógico, metodologias ou de educação ambiental?

G-Nisso somos, a ver como te explico isso. Nós, Boli, Xulio, essa xente, claro, põe-nos como exemplo de equipamento ambiental. A mim cando me convidan, porque me têm assi como de bolseiro para ir contar sobre isso... Eu dicia: “É que nós tampouco somos isso. Nós somos outra cousa.” (...) Era o que eu dicia pero eles dician: “Tu tens que contar o que facerdes porque”... E a idea é que eu desde fora via: “Pero a educacion ambiental é entender de passariños e tal”. E dician-me: “Non, non, o que facerdes vós é o que consideramos o que é facer educacion ambiental!” Que non é solo atender o médio, dentro do médio estan as pesoas, vós atendedeis as pesoas! E atendedeis o outro, no? Pero son mais paus de ferro, no? De ir probando, de ir... Nós tampouco

queremos...tentamos primeiro...no de que “vamos ter unha filosofía clara das cousas e despues actuar”. Non. Segun foron aparecendo as cousas imos facendo. As veces equivocamo-nos. MUITISSIMAS veces equivocamo-nos e sempre que nos damos conta ou que alguém que nos diz: “Como que estai facendo isto?” Facendo cousas mal feitas pero xa se van facendo. Pero en teoría é assi: A dinámica que teñen é de revision continua. Entonces, se o Luns, o primeiro grupo de educadores o que fan é de programar despues ao acabar a semana revisan ou antes de programar outra vez revisan. Essa é un pouca a dinámica (...)

Eu-Então em termos de avaliação das atividades é em forma de reuniões ou aos grupos também há outra forma?

G-Aos grupos dá-se-lle unha ficha. Temos un exemplo de ficha para que valoren un pouco de todo das actividades. E si, o que metemos tamén nessa ficha, que à xente de fora lles resulta duvidoso é que o mesmo grupo daqui (educadores) valoren a esse grupo. Na mesma ficha aparecen ali duas preguntas para que o grupo daqui valore aquele grupo. É unha maneira xá que se llo das amanhã... É dicir, (os grupos) “non solo estou avaliando isto pero eles me van avaliar a mim”. Porque para nós non é o mesma avaliacion que te pode facer unha persoa que estuve nunha atitude ativa e comprometida de que alguém que estivo sem os neños e que foi ao bar e puxo o que lle apetou/apeteceu ali. (...) Imagina que este é o papel que se entrega a eles (...) com perguntas pero ao final, na ultima parte aparece tamén: “avaliacion dos educadores do Centro do grupo” para que tamén vexaides, desde o primeiro momento, que van a ser avaliados.

Eu-Ah, ficam a saber que vão ser avaliados mas não vêm a classificação a avaliação final?

G-Isso vai-se fazer xa no momento. E se preguntan “Tu o que vais poñer” Pois se preguntan eu tamen lles diria. Pero me parece ben. (...) E do resto da formacion ... cando se põe en marcha algun obradoiro do pobo-escola... Por exemplo, temos unha aula da natureza onde hay abellas. Pois aqui havia xente que tiña abellas de toda a vida. Pois faceron aqui assi vários dias de formacion, vinheran aprender-nos/ensinar como eles o facian, como o podiamos aproveitar isso para os grupos que vêm. Ou das ervas medicinais...

Eu-Sim vieram ensinar-vos, sim?

G-As dous cousas. A maior, viñeran xente de fora, pero a clave é sempre no dia a dia. E valorando “Isto vai bem, isto non vai bem, esto temos de cambia-lo”. (...9 E despues sempre está... por exemplo eu amaña vou facer un curso a Lugo, de formacion. E como a mim, o Alberto foi no outro dia a Oleiros (CEIDA). Quer dicir, isso xá entra dentro da formacion permanente e continua de cada un.

Eu-Sim, eu estava precisamente a perguntar isso, sobre as áreas em que fazem formações...

G-É que como nós abarcamos todo...temos neños, temos xente maior, temos animais, temos persoas...

Eu-Por curiosidade, que curso é que o Alberto foi facer no CEIDA?

G-Este año, o que foi facer, por exemplo, era o de educacion ambiental para nenños com necesidades educativas especiais. Depende, é dicir, cando sai assi un curso por aí e tal, nós animamos a que a xante o faga. Muitas é fora do teu tempo de trballo, pelo que tanpouco podes (...).

Eu-E estavas dicendo que amaña vais facer un curso de formacion, podes dicirde que és?

G-Eu mañana eu vou facer un curso sobre valores en Lugo. Curso de valores e tempo (...) Fundacion Santa Maria e Universidade de Santiago. Fun o fin de semana pasado a un sobre educacion emocional e o de amaña titulase “Repensando a educacion”, enton (...) é un pouco as cousas marxinais, no? Educacion emocional que practicamente que damos por feito que está na escola pero... vemos os outros e a “casa por varrer”, no? O tema dos valores é transversal pero como traballar? Non sei, amaña logo se verá a cousa.

Eu-Tendo acesso a financiamentos pero ahora com a crisis se nota algum cambio? E como é o entorno?

G-Nós case sempre procuramos... ainda que hay alguna actividade que tem coste zero, no sentido que se a fay un voluntario, pois poderias facela como esta, (...) a maioria das actividades, desde o principio procurámos que a xente pagara. Pelo menos unha parte, vale? É dicir, para facer o pan no forno leva unha señora que está ali, e que vamos dar a essa senhora 20 euros. Enton, se tu queres essa actividade, tu tens de paga-la. A fariña hay que paga-la (...). Que passa? Ao lado de isso, procuramos buscar liñas de financiacion. As obras sociais dos Bancos, o Ministerio que te dicia

antes, das Xuntas Sociais, Madrid, as Xuntas, a Deputacion. Procuramos pedir axuda entodos os sítios. A toda a hora temos tido case sempre axuda. Uns anos mais e outros anos menos. En funcion do que hay vai-se facendo tamén. Michel esteve agora aqui meses solo como voluntario, pero agora concederan-nos 4 ou 5! Ata vai vir un portugués tamén. Bueno, para o centro, o deseable non era isso. Era mellor ter 3 todo o año, do que nunha parte do año un e agora outra parte do año 6.

Eu-E porque tenhem que ensinar, no?

G-Si. Às veces... nonvou dicir que non é importante a sua presencia. É muy importante pero às veces o custe que tem para a asociacion organizar 6 persoas de repente... Pero, a *burro regalado non lle mira lo dente!* Colle e... (...) E tamén o tema do compromiso dos outros. Marta levou unha pasada, a outra noite os levou a sua casa, bueno, isto é mais do que un traballo. (...) Procuramos que sea assi. Esa mesma casa, aos ollos de calquer pessoa, é como a fixemos. A vivenda (idosos) para ser rentábel tinha de ser mais de 20 ou 25. E Nós a clave non é esa. É outra. Nós queremos que cada un continue a ser pessoa e non numero. Que sigan estar numa casa que non pareça unha residencia (...). Aí xa está a maneira de funcionar a asociacion. Curiosamente, este Setembro fixo un año... aqui a crise tem apertado moito nestes últimos años... Nós de momento, o financiamento tem baixado nunhas cousas e noutras subiu. Por exemplo, o centro esse fixemo-lo todo novo, case son 500.000 euros e conseguimos-los, unha sorte. Veo da Europa moito, tive de Madrid, aqui da Xunta. Nos procuramos buscar en todos os sítios, pero, ao mesmo tempo, o mellor, hoxe hay e amañá non hay. Isto poderia seguir funcionando se non nos dan axudas pero moitas cousas das que estamos facendo poderian seguir funcionando. Tamen lles dicemos à xente que ven aqui, para aproveitar moito a facer as cousas bem, de tal manera que se hoxe, se podem pagar 3 ou 4 euros, e non houvera nenhuma axuda e houvera que subir-le, que foran dicir se “eu poso pagar 5 euros, que unha cousa seria, boa comida, eu confio niso”. Outras cousas seguramente non se poderian manter, se non hay axudas pero tampouco teríamos que pechar. A vivenda manteríase perfectamente, o comedor eu penso que tamen. E despues a formacion esta que facemos, isso de dar comida a un grupo por 12 euros non, pero hay co-financiacion, no? E neste caso é outra asociacion que pñn (...) e vamos apanhando asi.

Eu- Os niños cando venhem aqui também pagam?

G-Os niños si., non sei de 4 ou 5 euros por as actividades. Se dormem pois é a dormida a maiores, se comem é a comida a maiores. (...) E se algun niño non pode pagar, enton o centro assume “deste grupo de 25 dous non pagan”. E isso, despues nas memorías, o que procuramos facer é que cando se fay unha memoria do funcionamento do centro, pois se a Obra Social da Caixa, imaxina, nos dá 6000 euros, nós non só lles xustificamos os 6000 euros que nos deu, senon ao lado dos 6000 euros que lles xustificamos com facturas, lles mandamos toda a contabilidade, ingresos ao centro o año. Dicir a todos, “tu axudaste desta meneira e estan as facturas”. (...) Pero que se vexa que non se fixera solo o que dixeran eles, no? Isto é mais integral.

Eu-E para ti o que cambiou com esta experiencia? (...)

G-Para mim, de entrada, houbo un acto de justicia, eu tubo a sorte de ser un niño do pobo, de ter o sentimento de que eu...aprovava (na escola) e todo o mundo aprovava, chegava aí e a xente: “Que tal as notas?” ... E hoxe vexo un pouco que como que cada un esta metido na sua casa... e enton era unha manera de contribuir ou devolver algo eu senti... a mim me animou a estudar, a ser mestre. Pero, era a vida de unha pessoa que se criou aqui na década dos 60’, no? Tu facias algo bem e todo o pobo te felicitava e te valorava e se facias algo mal também te dician: “mira, non se pode a ir coller manzanas ao Tio Manolo...”. Que é algo que se perdeu nesta region. Fala-se muito da familia e da escola pero non se fala desse âmbito comunitário. Enton para mim era algo de restituir isso. E un acto de justicia tamen, o ver a felicidade da xente cando lles diz: “Mira, agora vai vir, agora vem unha pessoa que esta a facer un traballo de doutoramento”. E têm vindo hasta japoneses aqui, nunha estacia, non? E coloca-los por aí a aprender com os viciños, de como eles cuidan a terra, de como... E ás veces dicen aqui “Hay un professor universitario que nos pide esto, pero non me vou entender com ele...” E digo: “Tranquilo, non passa nada, tu vivides un dia xuntos”. E tamen é algo de auto-estima para a xente do pobo. (...) Son postos de traballo que se têm creado. (...) Por outro, tamen hay puntos que son muy duros, no? Nun momento de tempo, houbo actritos. Houbo momentos muy bonitos pero tamen tristes. Xente que nos levou algun juizio porque contava..., pois “Mira, eu estou aqui e xa teño traballo, se se acaba com os cartos, por muito que haja beneficios vais ter de ir para tua.” Pero é un mal sabor de boca de chegar a esses

extremos e chegou-se. Xente que foi traballador de aquí. Os veciños tamen houbo un cambio grande. Ao principio, como quenos miravan, aínda que eramos xente de aquí, como de mala maneira: “Estos o que o que estarían tramando?...” Chamaran-nos de todo, hippies, drogatas, incluso para o primeiro grupo que veio aquí houbo case un intento de bota-los. (...) Pero era o de sempre, algunha persoa do pobo, que seguramente facía unha lectura que nós íamos tratar de facer carreira política, un partido ou assim entón, tubo que pasar o un tempo, porque o tempo sempre pón cada un no seu lugar. Por exemplo, aí há uns anos tivemos aí incluso un enfrontamento con o cura, pois queríamos facer o centro ao lado do outro e non houbo maneira, pois todos os veciños firmaron. Depois uma representación foi a Ourense a discutir con o Bispo... Pero ao final vês que a chegou ao que querías, que a xente o via como algo que é de todos (...) Um punto muy chungo é o futuro aquí... às veces falamos que é axudar a bem morrer a xente, o triste é...o que te dicía antes. As veces tem vindo algun matrimonio xoven e tenhem marchado, porque o rural é moi bonito, moi utópico pero é moi duro. A non ser, e hay algun caso, de xente que tem outro posto de traballo, opta por vivir no rural pero non do rural. (...)

Eu-Não há por exemplo locais de agricultura ecológica?

G-Na contorna si. Teño conhecido xente, no meu traballo, Aínda estiveron 2 matrimonios así pero... Eu hay uns anos dicía, isto (crise) xa tocou o fondo e tem que sair, e eu agora se sou sincero vexo que non tem volta atrás. (...) A realidade de un povo, que pode quedar aquí? Están aquí persoas que viven da sua pensión, salvo alguns postos de traballo, e o que pode haver, 5, 6 familias? Cando eu era niño eran máis de 100 familias. (...) Essa era una das cousas que non dicían “Para què faceren un cantro tan grande?”. Pero, claro hasta, mientras que hay alguén queremos que tenha... (...) Se entrar hoxe no centro...e o centro espectacularmente bonito por dentro, o que me máis rabia me dá é que a xente entra, vê-o belo e diz: “Pero isto é muito luxo para nós!” Isto é para os da capital!” e nós: “E ti non tens o mesmo dereito que alguén que vive en Ourense ou..?” Tamén é a auto-estima. Massacróu-lles a vida. É que eu entendo perfectamente. Sempre ponho... eu marchei daqui para Ouviedo... eu era un paleta, eu sabería gardar as vacas, distinguir un carballo de muitíssimas árbores pero, e tinha traballos manuais, pois lá eu adapteime e máis ou menos saí adiante. Pero hoxe vem alguem do médio urbano ao médio rural e (...) riem-se. Eu digo “mas que ignorantes”. Pero essa é a diferençia, o que vai do médio rural ao urbano urbanízase, un que vem do médio urbano ao médio rural non se ruraliza! Esse para mim é o nosso gran objectivo, é non separar o médio rural do médio urbano, é crear alianças, ruralizar de novo. Hay que inventar unha nova maneira de ser rural. Non digo que tenhamos de ser coo era o meu pai ou o meu avô. Temos que inventar unha nova maneira de ser rural, de conviver coa terra, se alimentarnos sanamente e esta xente facia-lo. Por isso o de fundir os niños com os maiores. Porque a senhora que temos aquí para facer cestos xa morreu. Agora pode ensinar algun educador pero xa non é o mesmo, com o cal o nosso proxecto de pobo-escola vai falando com cada vello que morre. E cada persoa maior que morre é un libro que se queimou. Pero isto non tem volta atrás, cando muito é ofrecer-lle... que podan morrer onde viveron. Temos dereito de morrer donde vivimos.

Eu-E também aquí podem comer muito bem...

G-Si. E estaren en compañía. Na dinamización comunitária o que foi ao principio foi invidia, inveja. Cando nós fomos restaurando esto, estaba abandonado (Casa Rectoral) a idea é que fora para a xente do pobo. Pero a xente do pobo non quería a Casa do Cura. A Casa do Cura era a casa potente do pobo, moitos traballaban aquí de criados. E non vinham aquí a nada. E entón abrimos aquí un albergue. Cando empezaran a ver que vinha aquí xente, que passava de marabilla, que cantava e tal, eles mesmos dixeron: “Porque non nos xuntamos nós a comer, unha vez que estamos solinhos?” E empezou así o comedor. Só aos domingos, después sábados e domingos. Quer dicir, todo foi comezando así pouco a pouco. Non é que de repente “vamos facer un comedor social” (...) O móvil foi a inveja. Comezaran a ver que os outros iam ali e tal... Aquí isto aínda é mui machista, que vir unha muller ao comedor aínda non se vê mui bem. Se é un matrimonio, e o homem morre, a muller segue na casa, se a muller morre, o marido vem ao comedor, porque o marido non tinha porque saber cociñar. (...). Non sei que máis puntos fortes e fracos...

Eu-Isso da inveja então, no espírito comunitário, funcionou um pouco como controle social, não?

G-Si. A xente da cidade critica muito isso no médio rural e dicen “eu non sería capaz de vivir nunha prision así”, de que te están controlando e tal. Bueno, a verguinha é um factor de coesión social,

no? (...) Sobre outras informacions, (...) Veio aquí un Instituto Catalan facer un traballo de investigacion e sacaron un libro, onde vem assi tamen a nosa experiencia asi contada, analisada, como exemplo de boas practicas (...) com analise de debilidades, fortalezas (...) temos bastantes cousiñas. (...) Outra cousa que non te expliquei, de un sistema que temos no centro é que hay unha xunta directiva e e que non temos relacion económica ou contractual com o centro. Com os traballadores a xunta é que marca un pouco (...) por onde vai o discorrer do centro (...) Assembleia ... todo o mundo, e a xunta directiva (...) é quen tem dispõe de tempo para botar unha man (...) E depois estan os traballadores do centro que si, têm unha relacion económica, pero osque estan na xunta directivo, no, son voluntários. Despois hay a coordinadora que fay o nexo. (...) Como esta todo en continua revision... bennon arranjamos maneira mellor porque unha critica que facemos a esto é às veces pode parecer que os traballadores son simples mandados. Pero por outro lado, a directiva tampouco quer mandar “estan jubilados, traballan noutra cousa” (...) Estamos en revision continua (...) pero em regime de cooperativa tampouco vexo...o funcionamento de organismos que funcionan desta maneira...

Eu sou mestre pero estou num programa “Pre-escolar em casa”. É un programa, esse si, que leva mais años. Levo 26 años. (...) Hoxe non é o que era, hoxe é un ámbito de formacion de pais, na educacion infantil. Antes, os nenos do rural non tinham transporte nem comedor, com o cal non facian a educacion pré-escolar. Enton o noso traballo era a cada 15 dias, xuntavamos os pais que tinham fillos nessa idade, levávamos materiais, tínhamos unha reunion de 2 horas, no que havia un tempo para traballar com os pais, dicir “como podes tu traballar com o teu fillo”, e un tempo en que traballavamos todos, pois un conto, preguntarlle como foi a quinzena (...) e levamos fichas para que despues eles traballaren. Unha biblioteca de pais, unha biblioteca de nenos, como un rey mago. E despues xa fomos tendo un transporte para o comedor, os de 4 anos, despues os de 3. E fomo-nos quedando sobretudo com os de 0 a 3, que é que nos seguimos. (...) ainda que tenhamos com os nenos escolarizados, porque ai é formacion de pais. (...) É educacion de todo o tipo pero sobretudo o tipo educativo. Nos traballamos catro dimensions, a de movimento, a socio-afectiva, a cognitiva e a de comunicacion. (...) É ver pelo menos esas catro dimensions num neno. Non é estar num parque, non é vê-lo pintando, é outra cousa. Os pais da metodoloxia na casa conhecem a metodoloxia Waldorf, as Escolas de Relio Emilia, conhecen o que eu lles transmito. (...) Facemos un programa na Tele (Galiza), semanal, na Rádio, unha revista. (...) é un programa moi bonito que a mim mesmo me abriu a este mundo, no? Porque o fundador do Pré-escolar na Casa dicia: “é que non se pode ser educador sem se ter en conta a comunidade, no? É un pouco o do CDR. Temos agora un encontro de educadores pola Paz, en Chaves, 28 e 29 de Abril e eu vou contar a experiencia do Pre-escolar na casa. (...)

Eu-Esse programa é só com meninos do meio rural?

G-Ao principio era com pais e nenos do médio rural, mas nesse anos xa se fixo tamen no médio urbano porque no médio urbano demandou a Administracion que o fixeramos ali (...). Juntamos pessoas do ICE, de Francia, Portugal (...Setubal, Alentejo) e galegos, e comié de pilotagen (...) xornadas de estudo, e de como desenvolvíamos o traballo.

Eu-E aí juntavas o projeto do Pré-escolar na Casa com o CDR?

G-Si, todo.

Eu- (...)E aquí notaran que hay menos colegios a quererem facer actividades fora?

G-Si, incluso, houbo o problema de que os mestres sentiran-se pouco apoiados pelos pais, enton decidiran non facer actividades extra-escolares com o cal os equipamentos si, machucaran moito (...) No mês de Marzo nos outros anos xa houbo mais grupos do que toda a vida. (...)

Unha vez houbo dous vizinhos que non firmaran e é bom que haxa. Non é bom que todos vaíamos polo mesmo lado, porque isso axuda...son chamadas de atencion. Incluso esses que estan en contra do proxecto estan axudando que o proxecto prefile mellor a maneira de traballar (...) É todo (as instalações educativas), o centro, é essa parede, isso de que eu vivi... Bem vem aquí xente com sensibilidade moi especial, no? Venhem educadores... Eu acordo de (...) algun educador (...) que ele podia estar ali horas mirando un formigueiro e podia estar ali horas alucinando. Eu dicia (...) era distinguindo a formiga que estava defendendo, daqui estava traballando, o mellor como o que facemos coas abellas. Ah, isso é una bendicion do céu, então calquer formigueiro forma parte do pobo-escolar, e se non forma parte a culpa é de nós dos que levamos aquí de non estar com os ollos

abertos. O forno é da aldeia, a forxa/ferraria, non te mostrei... é para que volvedes! A forxa é de un veciño, recuperamo-la pero é dele. (...)

.....

Casa do Queixo

Eu-Como surgiu esta idea de criar a Casa do Queixo, seus objetivos?

G-Primeiro temos que ter claro a ubicacion donde estamos. Estamos num ámbito totalmente rural, nunha pequena parroquia que se chama Grixalva. E tudo empeza porque, como na maioría das aldeas galegas, a xente xoven tem a oportunidade de estudar ás cidades e de regreso a casa, a única via de traballo que há é seguir traballando no campo, em 80 ou 90% dos pais é o que têm na aldeia. Enton vemos que a xente sai a formarse fora pero non queria regresar porque todo o mundo vê o traballo no campo como algo duro, que non é una forma de vida como todo o mundo sonha... Enton a nossa primeira iniciativa foi pensar algo para que a xente xoven de regreso das cidades poideramos ter un meio de traballo, que a xente lles gustara e ao mesmo tempo non perder o que era a vida nunha aldeia. E sobretudo, seguir convivindo com essa xente maior, pois o rural foi todo para eles. Un pouquinho foi isso, criar emprego na zona. Fixo un proxecto na zona de analisis do que podria resultar aqui e pela situacion en que estamos dentro da Comarca de Terras de Ulla, pois vem-te à cabeza o queixo. Assi que se fixeron vários sócios, aportaron o capital no seu momento, e montou-se una queixaria en 1991. Empezaron a passar os anos, empezou a funcionar, a xente xa viu algo nunha aldeia que podia resultar, pero empezaron a vir o problema de non ter leite suficiente para transformar em queixo, pois a maioría da xente tiña 7 vacas, 10 vacas, 4 vacas, era una economia de autosuficiencia. O xogar coa mentalidade da xente, quen sabe, foi o pior porque a xente do rural é muy arraigada às suas ideias, apegada às suas propiedades, e convenceu-se vários veciños para que cedecen varias cabezas de ganado e as suas terras para facer una SAD, que é sociedade de transformacion de alimento. Hoxe en dia hay una explotacion gandeira com 350 vacas en produccion que abastece a queixaria. Finalmente, no 2001, empezou a vir xente formada na área da educacion e en actividades de ócio e tempo libre. E empezamos a dar un pouco margen de pensar as actividades que sabíamos facer, ou que viramos facer dende pequenos, de criar algo educativo e lúdico. Enton surtiu a Casa do Queixo, que hoxe en dia é un complexo turístico, en que por un lado temos restaurante, no que dedicamos a platos típicos que facian as aboas/avós, a cociña tradicional. E cada vez introducindo platos elaborados com os queixos que se fabrican na zona. Tetilla e Arzua, pois tamen xogamos com os queixos galegos, con denominacion de orixe de San Simon e Zebrero, da zona de Lugo. Depois do restaurante apareceu a granxa-zoo, que é o espaço educativo por excelência para visitas escolares. E mais tarde, no 2005 fixemos o albergue para dar un pouco continuidade ao projeto inicial (...).

Eu-A vossa denominação é granxa-zoo?

G-Si, ainda que todo o mundo... penso que granxa-zoo que somos as únicas, ainda que todo o mundo te mete no cultivo de granxa-escola. Pero nos somos una granxa-zoo. O eixo principal das actividades é o zoo, onde estão os animais. Como dizia, no 2005 (...) albergue (...) que era que a xente (educadores) pudera traballar aqui e permanecer aqui establemente. Passava que acabava o mês de Junho, acabavan o tema colexios e quedavan uns meses descolgados e non me interessava estar sempre formando xente. Eu queria a mesma xente formada xa. Enton com o tema campamentos que é o que fazemos no albergue, continuamos traballando mais ou menos os 12 meses do ano, uns mais outros menos pero com personal estable. Podemos dicir que no dia de hoxe sentimo-nos orgulhosos pois nunha aldeia onde hay 120 habitantes, nunha parroquia que é das mais grandes do Concello, parroquia com 2000 habitantes, que esteja nesta parroquia, entre a queixaria, a explotacion gandeira e Casa do Queixo que haxa unas 30 personas com contracto estable e na verdade non hay moitos sitios, concellos que se den ao luxo de dicir isto, no? E se é certo que é todo a nível privado, moitos esforzos, moito empeño, e por vezes prima mais a ideia de manter vivo o que é o médio rural, pois moitas veces estava aparte a via económica, pero nos dias de hoxe vai equilibrado porque senon tampouco se podria sobrevivir.

Eu-Da equipa total, têm 30 pessoas, e na equipa educativa da granxa?

G-No que é o complexo turístico Casa do Queixo, en que un pouco se sai do ámbito da agricultura/ganaderia, temos una axudante de cociña e cociñeira fixos en restaurante e depois temos una

directora do tema de acampamentos e albergue, que son eu.... E miña especialidade é un pouco o tema da educacion, e depois temos un monitor fixo. Claro que hay una parte importante de xente que colaboraron, xente da casa, xente maior (...) alguns viciños, pero sobretudo familiares da casa do queixo. As familias típicas de antes eran familias de 10, 15 personas (...) enton o traballo de mantemento dos animais que fixeron toda a vida, e que de feito ensinaron-nos a nós, siguen facendo. Enton contar ou non como personal de traballo... para nós é, porque son fundamentais aqui, pero a computo oficial non. Enton seriamos estas catro personas no complexo, fixas. Depois por temporadas contracto xente qualificada e com a titulacion requerida para cada cousa, ou por exemplo como ontem que tivemos un grupo de 62, havia catro monitores mais eu. Son monitores que estan compaginando os seus estudos, son a zona, procuro meter xente da zona, titulada e qualificada senon non podes. E compaginan os seus estudos com horas de traballo extra (...) como alguén que está estudiando educacion infantil, outros estan facendo... gestion de empresas, outros estan à distancia compaginan a sua formacion. E conpaxinan, chegando a hora de contracta-los, o mellor poden estar aqui 4, 5, 6 meses contractados, eu permito-lles a flexibilidade de seguir com sus estudos e a mim tamen é bom pois é flexível cando eu preciso o mellor de 1 dia, 2 dias, 3 dias, ainda que non estean/esteen contractados seguidos. (...) Com estes de ontem, eran 60, pois com a crise o numero non é moito certo, e eran catro monitores. O grupo era de 6 a 8 anos e fez-se un reparto de 15 por monitor. Na de ontem, como estamos en Febrero, enton a temática era o entroido. Fixemos una recollida de grelos que é un produto típico, una “chula” un postre típico que a maioria ninguén coñece, e depois ficemos un anti-face (mascara) e visitaron os animais, un pouco o aspecto do animal no inverno, como vive, de que se alimenta. (...) é assi o dia-a-dia com os colexios, depois no restaurante, a xente vem a comer a comida típica, cocido... (...) muitos produtos son nossos, autóctones. E depois tamen ofrecemos un complemento, en que aquelas familias que têm nenos querem comer tranquilos, aí temos unas tardes lúdicas. Embora isso xa sai un pouco fora do contido educativo, como contido conceptuales quevan dando enlas classes. É mais bem entretenimento, os nenos estan entretidos e vigiados por alguén de confianza. Entan os pais comen tranquilos e os nenos comen com os monitores e estan aqui ata as 5 da tarde. É un pouco o complemento do restaurante. (...)

Eu-E então as actividades educativas que fazem aqui sobre o queijo ou assim estão directamente integrados com os conteúdos curriculares?

G-Si, nós facemos blocos temáticos relacionados sobretudo com o médio rural. Enton temos o bloque dos animais, granxa, onde depois hay a visita e explicacion porque é un animal domestico, porque muitas vezes a xente non entende muy bem o que é, saben só quatro conceitos, de que viven en casa, etc mas non a importância que tiveron para nós. Depois fan a elaboracion do queixo, un taller, obradoiro da lã, lavar (...) e facemos este obradoiro para tampouco os nenos saian cargados de contido, que seja un pouco lúdico, porque senon os talleres son una classe pura e dura. Depois temos outra que é a visita à aldeia, onde aprendem as construccions típicas galegas, paisagens, latifúndio, minifúndio, actividades de artesanía que se facian na aldeia que visitamos, cestería, latonería/latas, que eran os ofícios que havian por aqui. (...) Naquela aldeia havia num certo tempo 7 oficios, incluso havia un escrivinte, o que naquela altura era fora do normal. Depois noutra temática estan enfocados os moíños, tamen os trasladamos à zona, e traballas coa temática do rio, as arbores autoctonas, o funcionamento e importância que os moíños os puxo no seu momento, que era una fonte de riqueza para a zona. E depois temos tamen una aula de natureza, de reciclar, talleres criativos para facer o juguete reciclado, como tema de complemento pero non é mais demandado aqui. Para isso xa estan as aulas de natureza (...). É certo que num campamento lle metes un pouco de todo asociado a unha temática. (...) O nosso forte é mais tamne os moíños, é muy raro que un colexio nos pida para reciclar papel. Ainda que non sexa sobre o médio ambiente eles piden mais para facer o queixo, facer o pan, traballar coa lã, cousas que non hay numa aula de natureza (...) ainda que hoxe se fay todo en todo o sitio. (...) Sempre que nos piden opinion, encamiñamos assi. No caso tamen se piden pintura en pedra, títeres, enton tens aí un complemento (...) E non vais de dicir que non a un cliente... pero non tem moito sentido, tem una granxa-zoo e pôr a facer essas cousas pero como complemento si.

Eu-Mas também têm essas actividades no programa educativo.

G-No campamento si, pois estamos 24 horas juntos e non vamos estar sempre a facer o queixo, pan. (...) Temos outras actividades pero hay un fio condutor para que os nenos estexan engaiñados.

Te dou un exemplo, no ano pasado pusos/pôs-se una maquina do tempo, enton en cada dia que se levantan estaban nunha época da historia, enpezaron na pré-historia, fueran a Egipto e com cada época ti vais facendo actividades relacionadas, non é tampouco que tenhas un programa cerrado porque é imposible.

Eu-E aqui tamen hé elementos romanos e outros arqueologicos, não é?

G-Sin, Aqui há un castro, romano e por isso tamen nos baseamos niso. A pré-historia é porque falamos da domesticación de animais e explicacion do nosso zoo. Tens a época medieval en que estaban os señores feudales e enton vais dando contidos, tampouco facemos un campamento de todo xogos, os que organizamos nós personalmente com clientes que se apuntam individualmente. Depois com os que contractan te adaptas ao que te contractan. Nós somos coñecidos mais bem por esse tipo de campamento muy productivo.

Eu-E son mais nenos de primaria, jovens ou outro publico que mais vos procuram?

G-O cliente nosso é muy variado. Principalmente o tema de granxa-zoo son nenos de 3 a 12 anos. Cando traballo com institutos, vexo, este grupo, idades, tal dia, enton programo, non tem un programa especifico, fago tiro com arco, passeio a cavallo. E teño que facer cosas mais atractivas para un neno de essa idade, porque se ponho a facer pan, non... É tamen un poco o que te buscan, por exemplo, rara vez querem ver os animalres os profesores de instituto porque pensan que ver una vaca, una ovella non tem atractivo para rapaces dessa idade, e depois cando chegan aqui, alucinamos com a ignorância que tenhen (...) Hay cosas de los animales, cando falas importancia ao longo da historia que non se fala porque non se pode falar de todo, e cando desmintes falsos mitos alucinam por colores! Como dicho un rapaz “Nunca pensei que unha vaca dava tanto de si”, o leite, incluso asocian que é un touro. A nós choca-nos moito. Porque se é un neno de catro anos, tem catro anos mas se é un de 16 ou un de 40 que dicho que tocou no touro da granxa e é una vaca, pois... Depois hay tamen a casa-museu.

Eu-E tu como directora podes falar un pouco da tua formacion e como começaste?

(formacion- desde 2001, licenciada en educacion física, socorrista, tempo libre,

G-Eu sou daqui da zona. E eu principio tamen pensava quen virá aqui? A miña paixon foran sempre os deportes, a educacion física e ao final engaixou-me. Aqui non colles a rutina. Se ontem non tiveste un bom grupo, un bom dia, o mellor hoxe é outro grupo totalmente distinto. Ao pasar un grupo de maiores, de abuelos, no restaurante o trato e as condiciones xa é distinto. Às veces é un relax traballar, que te escoite tanta xente, é unha sorte, no? (...) E me encargo de todo, publicidade, criatividade, non é tampouco que tenhamos pessoal administrativo (...) é unha empresa familiar. (...)

Eu-Tu tamen estás com os niños nas actividades ou son mais outros monitores?

G-Eu sigo facendo os meus talleres, que é que me gusta. No campamento non. Faço mais o papel de directora, movendo-te, necesitamos una pessoa que esteja livre, descolgado da equipa de monitore. Pero com os celgios si, gustame, é que mais me gusta, facer un taller que me toque a mim é un relax, a oficina non me gusta. (...). Faço 60% talleres e 40 traballo de oficina. (...)

Eu-E o monitores de que falas é da área da educação?

G-Esse monitor é un pouco o monitor coordenador, cando eu non estou, pero formou-se desde os objectivos principais que tem aqui a empresa, lava xa 6 anos, é monitora de tempo libre ademais e é de educacion primaria. Sigue estudiando porque esta facendo pedagogia, compaginando, e faz de guia, explica un pouco o proxecto, as instalacions. Às veces está dedicada ao restaurante, si tem de botar una man, tamen o botas.

Eu-Esta monitora xa tinha outra experiencia profesional ou empezou aqui?

G-Empezou aqui. (...) E para tentar, estan 1 semana, e aí xa te passaram 700 rapaces, e as actividades son as mesmas, e assixa lles vais corrigindo e depois tem de ter predisposicion para ouvir o que pensamos.

Eu- Pensas que as actividades que têm aqui integran todas a natureza com a cultura local ou há umas temáticas que se integran mais?

G-Son muy integradas, a cultura local coa a da natureza porque moitas veces das rutas que facemos, ao explicar as follas do carballo, castaño, azibro, vai un pouco de todo. O que passa é que en visitas de 1 dia, chegan as 11h e van às 17h, non podes relacionar todo, (...) tens de escoller. (...)

Eu-Tens de algum feed-back das escolas que vos visitam?

G-O mellor feed-back é que te repiten todos os anos, incluso te piden, aínda que non vem o mesmo colexio todos os anos, há uns clientes com quen contas sempre. É un boca a boca, hoxe esta moito consolidado, antigamente se facia isso. E non me queda ninguén colexio da zona de Coruña que non sexa un cliente habitual, xa núcleo de Lugo, ou Ourense, quizá por ser moi rural. (...) Falo-te nun ano normal, non nestes 2 anos de crisis, en que non salen os colexios públicos. (...) Os profesores tem mais horas, com o soldo e de protesto non saen.

Eu-E notas muito isso?

G-Moitissimo, agora mesmo nun día como hoxe, seguramente haveria un colexio. Nos agora mesmo temos Maio, Xuño coberto, pero en Setembro pasado, cando volvi de vacaciones, houbo muitísimas anulacions por este tema. Agora son só colexios privados ou concertados, pois foran anulando. (...) A nós nos afecta muitíssima pois é una base mui importante do ano. Se há só o restaurante ao fin de semana, non te cubre. (...) E temos tamen temos profesores mui bons que venhen com nós nos talleres a facer o que facemos. Outros o mellor non, non podem ver se o fago bem o fago mal. (...) Por exemplo, ontem gostaron tanto de facer as chulas de postres que van a facer no colexio. (...)

Eu-Alem das dificuldades com a diminuição dos colégios há outras que queiras assinalar?

G-A crisis aqui paga factura, hai pouco de turismo, cando tinhas colexios todos os días, do turismo non notavas. Agora non consomem ou dividen todo com clientes que xa controlavas há anos. (...) E colexios que tinhas durante nove meses, se tiras os colexios públicos, e en Galicia son case todos... (...) Com un pouco de cada vais te mantendo e tampouco somos personas de estar aí queixando (...) pero non esta maravillosamente bem, nos afecta, hay que ser realistas. Sem exagerar nada vês una perdida de 5000 rapaces. E depois tem o tema de campamentos, se hay recortes no Departamento de Cultura... nos deportes, no Concello non te van a contractar, a nível particular, se estan no paro, non van mandar un neno ao campamento logicamente, estan nos abuelos para passar o Veran, os pais traballan se é que traballan. (...)

Eu-Peró tu estás optimista?

G-Estou optimista pois por traballo sabes que non vai a ser. E agora traballamos moito com associacions, com grupos de abuelos ou jubilados, que nontenhen moito pero de momento son os que tenhen algo fixo, (...) facemos unha excursion turística, compaxinamos visitaao Mosteiro de Sobrado (...) e facen un obradoiro practico, se queren, do queixo. Ademais, podem comprar algo que é que lles gusta a essa xente, podem bailar, un pouco un mundo totalmente distinto do que é o mundo da educacion. De feito, em Outubro tivemos un grupo que veio de Portugal, eran vários Concellos pequenos e agruparon-se en associacions (...) era un pouco de todo porque vinhan mulleres, vinha xente maior. (...) Si nontens unha coisa tens que ter por outra, si é claro. E este tipo de publico é impotante e quíças tamen mais interessante porque necessitas tamen menos personal de traballo, porque ti unha visita guiada fa-la, com 40, 60 pessoas, e comem no restaurante, temos os cocinheiros e non tens que ter sequer unha equipa de monitores para as actividades. Pero queremos que de futuro cada empresa tem que funcionar ela sola, o restaurante resultados, o albergue resultados e a granxa tamen. (...)

Eu-E sobre a realidade socioeconomica e ambiental do entorno, como é?

G-Aqui a base é unha agricultura, e sacando 3 ou 4, segue sendo unha agricultura de autosuficiencia, hay moito poca xente emprendedora, do meu punto de vista moito conformistas, Porque o que é o turismo, é un concello que non está moito explorado a 100%, tendo un mosteiro impresionante (...) E a xente non valora, non queren nem mirar essas pedras (...). Nós mandamos grupos ao mosteiro, é un recursos importante. Pois por exemplo, a laguna, a Laguna de Sobrado, que é moito interesante como espácio natural, se eu quero levar ali un grupo, eu tenho de preparar a temática, porque senoso vên agua, a xente no aprecia nadie. (...) Hay moitas casas de turismo rural, pero houbo axudas para reabilita-las, passaram os 10 anos que tens de dedicar a isso, e a xente quedou com una casa preciosa e non querian turismo, dician que estaban ocupadas.

Eu-Falas de conformismo, mas as pessoas locais vêm aqui?

G-Venhen cando tenhen unha comunhion ou se lles apetece comer, pero non entendem como pode interessar ver unha vaca, unha ovella, a ver este proxecto de xente de fora da Comarca.

Eu-Aqui há algum caso de agricultores que se tenham modernizado convertido à agricultura ecológica, por exemplo?

G-Eu creo que non lo vê porque tampouco às veces tens a formacion ou alguen que te oriente e moitas veces a xente aqui primero quer resultados e se resulta, bom, mas esse tempo que levan as cousas a assentar aí a xente diz “isso non serve para nada”. Porque vamos a moitos cursos de riqueza do entorno, na zona de Arzua, Melide, e sempre é o mesmo, queren exigir resultados. (...) Por exemplo, hay un proxecto na zona do rio Mandeo que é de todos os Concellos donde que nace este rio hasta desemboca, sobre todos os establecementos de turismo ou cousas que estan implicadas nisto, enton tivemos unhas axudas, pero claro hay que facer un monton de papeles, tens que te adaptar ao que te piden, de como mellorar a zona, como atraer os clientes de fora, o que vais ofrecer, enton tem de ser un conxunto, pero hay sempre “isto non vale para nada” (...) ou enton se fazes dicen “isso é porque tens cartos e podes”. (...) A tenda, o restaurante foran coizas que a xente foi pedindo e lentamente com moito esforzo fomos facendo.

Eu-E isto foi tudo iniciativa privada?

G-Sim, privada, houve unhas axudas do Programa LEADER, para a construcion, estrutura do restaurante pedra e madeira.

Eu-E tens conexions com outras instituições privadas?

G-Non.

Eu-Então a participação da população local é mais através da família que continua a trabalhar aqui, não é?

G-Si, porque visses que tinhas de buscar noutro sitio algo que necessitas, enton non... Pero eles dician “porque non podes isto e aquilo” (...) para divulgar aqui a tenda apartir do mosteiro é necessário divulgar ala (...) Tienes que buscar a vida... porque nadie vem a ti, como ti nada busques, nada vem.

Eu-Para ti o que destacarias demais sucessos desta experiencia de mais de 10 anos?

G-Si 10 anos pero estamos aqui desde 1991, antes havia só taller de costura de mais de 20 anos como unha das primeiras empresas aqui. Quiza estávamos esperando que cada coisa fosse surxindo , por época edonia para leva-la a cabo. É que a xente podem te dicir, “que nos gusta muitíssimo disto”, si, pode gostar pero a xente tem que vir. Estamos bastante contentos e orgulhosos. E de feito, somos exemplo de xente que vem para ver como funcionamos e me choca moito a atencion, porque nós falamos normal e corrente, não traducimos nem nada, nem é un protótipo de empresa, andamos a ver. Non podemos dicir que somos empresários a 100% porque ningun é empresário. Enton ti estas orgulloso cando venhen empresas ou cono tivemos o Luns en que veio una asociacion que estava impartindo un curso de Animacion Sociocultural que trae os alumnos a ver como funciona isto, para que lles expliquemos como é o proxetos e como traballamos os distintos tipos de grupos e tal, enton.... Digo, como? Nos somos mui normales (...)espantadas... estamos nós, porque vem moita xente que esta formando xente no mondo da educacion e que opten por pagar unha visita para escoitar o que lles conto, ensinar as nosas instalacions, nossos métodos de traballo, enton se venhen aqui é porque eston contentes e houve falar moi bem de nós! O que nos chama a atencion é isso, o mellor é xente que está moito mais formada que ti, quer dicir, e que te veja como un exemplo ou tal, ou o proxeto en si,, uau! E ver essa xente com cara de encantados... e dicin “non sei como fixeron tanto!” Non está todo amortizado pero vais tirando. (...) Non quer dicir que non tenhamos as nosas criticas, hay dias malos e hay dias en que a xente non lle gusta, é normal, tenpouco somos perfeitos. (...)

Eu-Hé algumas vezes que vocês, monitores sentem necessidade de formação em algumas áreas?

G-Sempre está bem nunca deixar-se de formar, pero aqui sempre tens de ter claro como ensinar, seja na infantil, primaria ou... para maiores, quais son os métodos de como ensinar, saber desenvolver unha actividade, impartir e relacionar os contidos adequados a cada idade. Unha vez que a xente que vem do mondo da educacion, licenciado ou diplomado (...) xa sale-te, no? O que passa? Às veces, bueno, un paseo a cavallo, claro tem de ser una pessoa que maneje; tiro com arco, tel, tema piscina, xa tens que ter un socorrista e enton hay algunas actividades que quizas ti fazes una titulacion muy especifica, pero tem de ser unha actividade que te compense facer, porque eu a mim só ter un pessoa especialista que ande mui bem a cavallo non me compensa. (...)

Eu-Para terminar, fazendo uma revisão desde que começaste, o que cambiou a nível pessoal?

G-O que cambiou a titulo pessoal foi a seguridade possible e que sin tem un sentido, porque isto começou-se a montar com xente especialista en nada. Foran as ganas de dicir “o que podemos facer para que a xente se queda?” Moitas veces a xente da zona nonte valora e prefere sempre ir traballar

a un Corte Inglés (...) pero dicir “traballo na Casa do Queixo”, facendo queixos, pode ter mellor salario, pero traballar ali..... Enton para mim cambiou nesse aspecto de seguridade, consciencia à xente porque o valore mais , e que se peleie, entre comilas, para traballar aqui, que non é da zona pero que sabe como funciona esto, mellor do que os propios daqui, isso diz moito do sitio! E depois que medramos cantidade, porque aqui empezou-se com un edificio, a granxa-zoo e com esto (restaurante) (...) eston para mim isto cambiou muitíssimo. De feito estou facendo un blog de recorde de como estavan as instalacions cando se empezou (...)

Eu-E nunca pões a hipótese de voltar à cidade?

G-(...) Na verdade non sei, as veces plantejo, quen sabe un dia terei de voltar mas esse dia nunca chega, porque quedi a leva-lo, aqui a traballar és como un propietario mais, aqui como que estas aen familia, se traballa mui a gosto (...) aqui cada tem tena a sua coisa e responsabilidade. Traballar assi, também é o mais importante. Quiza o êxito também é isso. Corrigire e mellorando cousas. (...) A xente sempre lles choca, porque saben que és tan conocido, que tens tantas instalacions, e sempre pensan que tens moito pessoal de administracion ou de marketing, publicidade. (...) Perguntam (...) quantos tens pessoal de limpeza?” Eu digo “Somos os mesmos!”. Todos fazem de todo. (...) Depois te ensino os cartelles e publicidade que a facemos nós! (...) Formei-me em paxina web (...) e podes facer os folletos a tua maneira, depois de formacion de empresas. Pero o mellor curso é a experiencia, vou actualizada como eu quero.

.....

Aula Ecoloxia Urbana de Ferrol (2 entrevistadas)

G-A aula de Ecoloxia Urbana surxiu en 2002 e foi como unha cousa... una inquietude do Partido que estava gobernando no momento. Tiña ganas de facer unha aula de educacion ambiental, bueno, pelas relaciones que tiñan coa xente de outros centros e isso. Estavan interesados num equipamento de educacion ambiental urbano, (...) o próprio Concello (...) Era o Bloque e foran os que levaron adiante. Remodelaron o edificio, adaptaron com duas plantas, para exposicion e zona de traballo. A planta de baixo quedou exclusivamente para exposicion e esta é a zona de traballo. Com o tempo fomos cambiando de todo o tipo de Governo e foi sempre saíndo adiante (...) ata agora... bueno este pechada só por un problema temporal de plazos pero sempre sacaron, sempre a concurso e sempre estubo aberta. E si, o interesse é por que pois é a única aula de educacion ambiental urbana que hai en Galicia. (...).

Eu-No inicio, quando este centro foi criado havia conexão com outros centros?

G-Com otros centros non, mas a xente tiña inquietudes médio ambientais e o mellor era xente que estava com a Sociedade Galega de História Natural e enton tiña essas inquedanzas, notava-se que faltava algo assi. E se sabia porque particularmente havia unha persoa que estava assi como mais metida na educacion ambiental e supoño que foi o que tirou.

Eu-E em termos de temas e actividades, vi que abordam temas como o consumo e , resíduos, outras questões?

G-Temos resíduos, auga, consumo, o tema de pegada ecológica.

G'-Energia, seres vivos, ecossistemas, redes tróficas.

Eu-Ecossistemas incluindo aqui do parque?

G-Do parque, si. Aproveitamos o parque e facemos também algunha actividade que é a ruta, itinerário botânico polo parque. E logo, nunha das actividades que temos é unha programacion que é contínua, sempre com os mesmos nenos, todos os Viernes. (...) E muitas veces as actividades son polo parque. Son os mesmos nenos da zona que venhem polas tardes a facer actividades aqui, dentro de unha programacion e muitas veces pois por fora. (...) A programacion temos no Outono e en Primavera. En Primavera xa começamos a agora en Abril e vamos ata Junho, período escolar.

Eu-Dizias que todas as semanas venhem cá os mesmos nenos, e como têm as actividades diferentes distribuídas? Porque são muitas semanas, não?

G-Claro. Sempre vai cambiando, a programacion vai cambiando de temática. Por exemplo, este año vamos a facer unha que é *Encontro o nosso médio*, en continuacion do año pasado e enton é todo sobre o nosso médio. Temos o atelier de resíduos, outra veces de auga, enton son actividades relacionadas coa auga. Outras veces é consumo e todos os Viernes son actividades de consumo.

Eu-Ah, enton é como que un ano é sobre o parque e son só actividades sobre o parque?

G-O parque e arredores. Porque temos a sorte de ter ecossistemas de praias, de cantis pola zona, e enton como traballamos o tema do ecossistema, dos animais e das plantas, aproveitamos un pouco todo o que é a zona, o que os nenos coñecen do Concello de Ferrol, terra.

Eu-E enton é sobre os diferentes ecossistemas da zona...

G'-Bosques, cultivos, a zona costeira...

G-E aproveitamos aquí para traballar as saídas xuntos sempre por aquí.

G'-Non todas as actividades son de saír, hai cousas na aula. E sempre que facemos un paseo polo parque despues hai sempre unha parte de traballo na aula tamén.

Eu-Os nenos que vêm que idades têm?

G-Son escolares de aquí pretoño, de 7 a 12 años. A programacion é esta de 7 a 12. Despues como estamos abertos a fin de semana, todas as tardes, os períodos en que eston de vacacions, a aula está aberta para facer actividades. Pero é como haver de todo e non é baixo unha programacion. Aí o que facemos é traballos de reutilizacion para fomentar a reducion do consumo, enton sempre estamos reutilizando residuos, sempre. Ponhemos mui importante isso da reutilizacion. Non marcan/comprem cousas com plástico para manualidades, senon que reutilizen lixo. Acostumbramos a que guardan as cousas. Que vexan que vale para...

Eu-Non é facer por facer, não é?

G-Non é facer por facer.

G'-Claro, é que eles por si mesmos alcancem esse critério ecológico à hora de facer cousas. E sobre a hora de mercar, facemos un xogo, o mellor preparamos un xogo com eles que despues xogamos aquí. E isso son actividades com mui abertas e mui... porque hai un neno que vem às 5h, e outros dous venhem às 6h, outros às 5h30. A programacion dos Viernes, e temos outra que é os Martes, é com un horário estipulado. Todos os Viernes, e Martes, das 5h às 6h30.

Eu-E em Martes como é?

G-Martes é en colaboracion com un colexio daqui do o lado, que levamos xa 4 anos traballando com eles, e a APA, a Asociacion de nais e pais que de actividades extra-escolares contactan com nós.

Eu-También é pública?

G-Tamén...bem o colexio é consertado, pero tem financiacion publica. (...) E enton fan actividades com nós pero, neste caso como se apuntaron com os nenos, deixaron aberto para que puderen vir nenos de otros colexios, enton non é unicamente esse colexio. Son actividades extra-escolares de 3 colexios da zona.

Eu-E para além disso há também outro público que visita a aula, não é? O publico em geral.

G-Si. Hai xente que vem a visitar a exposicion, que vem preguntar para facer actividades.

Eu-También perguntar um pouco sobre a realidade socioeconómica do centro e también aquí deste meio, sendo que é uma cidade. E realidade ambiental.

G-A ver... a realidade ambiental é complicado. É difícil, pero supoño que en todas as partes. A realidade económica, o certo é que sempre sacaron a concurso pero os equipamentos de educacion ambiental sempre foran vistos como que non fai falta pagar moito, sabes? Un par de monitores, unha pessoa pratica, de animacion socio-cultural e xa vale. Non queren...non estan dispostos a pagar realmente a un profesional de educacion ambiental, cando sacan (...) a concurso para que unha empresa se presente. Porque isto depende de unha empresa que se presente. Bueno, várias empresas presentan a concurso e normalmente ganha a que menos cobra. Porque lle dá muitíssima importância. Lle dá mais importância à proposta económica que ao proxeto educativo. (...) Nós trabalhamos para unha empresa.

Eu-É publico porque é o Concelho que paga, não?

G-Si, que paga mas quen faz todas as actividades (...) É a empresa que fai todas as actividades, que desenvolve todas as actividades, bueno, eu. Quen diseña somos nós e mais unha rapaza mais, a gente gere a empresa e traballa com nós. (...) E então a realidade económica é essa. Quren ter equipamentos financiados de educacion ambiental. No Concello de Ferrol esta outro equipamento de educacion ambiental, que se chama Reciclaterra, también financiado polo Concello. Despues está un de AquaCiência, que non é un equipamento de educacion ambiental pero é un equipamento educativo que o leva o Concello, e despues tamen está a Sociedade Galega de Historia Natural, que tem un museo aberto tamen ao publico e que esta financiado polo Concello. O leva unha asociacion (...) o gestion pero moitos dos fondos tamen son públicos do Concello e o Concello o

esta sostendo esos 3 equipamentos de educacion ambiental, de cidade e o museo de natureza. (...) Enton, dentro do que cabe, si, têm un interese de fomentar a educacion ambiental pero por outro lado, non lle tem o aporte económico que debería de ter (...) ou non exige determinadas cousas.

Eu-Vocês também abordam problemas concretos daqui?

G-Si. (...) Aqui si, que se traballa. Por exemplo, con charlas para adultos, o tema de gestion de residuos, o tema da auga, pero isso tamen vem desde o Concello, é organizado polo Concello. As veces se fai aqui, dependendo dos horarios porque o parque pecha. Moitas veces somos nós que vamos o mellor a asociacion de viciños, colaborando com o Concello tamen a abordar os temas. (...) As veces son viciños da zona rural, ajudamos asociacions de viciños a facer charlas, non só vir aqui.

Eu-E ao traballar com estes escolares, de 7 a 12 anos, notam algun câmbio desse que este centro abriu?

G-Muitissimo! Os nenos... a primeira vez que venhem, cando van embora... hai moitos anos com 12 anos... que repiten... Hai nenos que vemons crecer. Tu (G5') xa levas 3 anos, eu devo levar 7. Eu vexo agora os nenos que cando tinhan 6 anos, 7, 8 que estaban aqui traballando comigo e agora tenhen una consciencia ambiental tremenda.

G'-Incluso os pais venhen, cando un neno se apunta às actividades, venhem despues de várias session, e din: "mira, o que aprenderon! Agora na casa venhen de tras de nós e dicen: apaga as luces, e o grifo, isso non o tires que eu teño levar para a aula, lá aproveitan para algo". Se conciencian moito. Son como esponxas, aoberven muitissimo. O cuidado à natureza lles centra moi bem, de hai que cuidar às plantas, hai que cuidar aos animais. O mal é que despues o perden cando tenhen 16 años, parece ser. Algo hai porque despues que chegan a ser políticos e xa non hai consciencia ambiental. En algun momento do camiño o perden. Pero, de pequenos, si que aprenden.

Eu-Aqui estão mais concentradas nessas idades, nenos?

G-Si, às veces traballamos com adultos pero com mínimas.

Eu-E adultos de que tipo? Como esta associação de vizinhos?

G-Claro, cousas assi de asociacions de viciños ou que venhem aqui a facer una actividade determinada, se lles interessa facer un passeio polo parque, conocer as arbores, e traballamos o tema das arbores.

G'-Ás veces, xente que está facendo outro curso, de outro tipo pois, cursos de monitores de tempo libre ou de directores de tempo libre e de educacion ambiental e queren facer unha actividade como complementaria dentro desse marco, desse curso, non? Como se fosse unha classe dentro próprio curso, facer unha actividade pratica... Dependendo un pouquiño das características do grupo, ou se faz unha actividade com un contido específico com eles, com unha temática ambiental ou às veces pois interessa xa mais bem ver como traballas para eles aprenderen pois são futuros educadores ambientais.

Eu-(...) Os pais também vos dicen, notam um cambio?

G-Si, hai cambio, E eles próprios cambian, mudan porque os nenos os levan, se estas... que é moito importante a separacion do lixo, importante reducir o consumo e os nenos estan en cima... pois "apaga a Tele, no boton".

G'-Os nenos... ainda que sexan cousas que en principio podem parecer incomodas de facer, que poda parecer... os nenos estimulan moito. Enton eles saben que no fondo eso esta bem. (...)

G-Ou por pesados (aborrecidos de insistirem) , dicen: "É que é un pesado o neno" Pero por pesado acaba conseguindo, é que non para ata que consiga que apague a tele, non para" e enton xa apago a tele no boton".

G'-E tamen hai pais que son mui coerentes com o seu comportamento. Saben que os nenos o que fan é reflexar/refletir o que os pais fan. Enton, "se o meu pai fai-no bem enton vou facer bem tamen", isso falando de pais responsáveis, coerentes, a maioria si.

Eu-E sobre a realidade económica de aqui?

G-Assi, neste momento... está num momento assi a punto de cambio. Porque o tema da crise aqui en Ferrol non se notava porque... a realidade é que vivemos aqui graças aos estilleros. (...) O porto menos, son os estilleros, son os barcos militares. (...) A maioria de Ferrol está se sustentando com os barcos militares. E enton o tema da crise non afectou moito ata agora, nonse nota tanto. Nota-se un pouquiño pero o problema empeza agora que xa non hai barcos. Estan botando a xente à rúa,

estava moita xente traballando aí. E enton o próximo año a crise aquí vai ser bestial. Si non consiguen mais contratos, outros barcos para facer... xa eston botando a xente porque aquí traballan (...) em empresas que viven disso. Hai como (...) 5000 familias que o mellor dependen do traballo do estelleiro. E despois todo o comercio en rol do sector de servicios está sostentado disso, porque se isso marcha... Non se poden manter nem os bares nem as tendas. Enton... estávamos como nunha borbulla particular...o noso non foi a construción, que tamen foi... pero, deu menos paro, quíçais aquí. (...)

O tema é que había aquí barcos para facer ata o ano que vem, (...) no ano que vem bota-se o último que queda. (...) E despois a medida que se vai facendo, (...) xa non faz falta, soldadores, xa non faz falta electricistas, e claro a xente se queda na rua. (...)

Eu-E non hai novas perspectivas, ou com este polígono industrial?

G-É que o polígono tamen son empresas que dependen dos estaleiros, (...)

G'-Porque son abastecimentos de materiais para revisar todos esses traballo. (...)

Eu-Aquí vocês têm parcerias com outras entidades para fazer as actividades?

G-Si, é que ao final coñecemos-nos todos. Enton, o que te comentava, a outra aula (...) o outro equipamento que te comentava o leva a mesma empresa (SEAS). E enton nos tentamos compaxinar. Pois ás veces se non podemos atender a algun grupo, ou atendem eles. Depoís, tanto a xente da empresa, como non da empresa, como eu, somos membros, mais ou menos activa, da Sociedade Galega de Historia Natural. Enton, de algun xeito ou outro, estás colaborando com unha cousa ou com outra (...). Tamen se organiza algo ali, pois tamen a publicidade. Ou vamos comentando o que se fan ali, de algun neno que lles explica lá o que facemos aquí. Porque nos coñecemos todo, porque é pequeno. Non existen convénios, convénios de colaboración reais mas... claro, eu agora cando saio daqui vou para lá, a traballar (...) enton...é a mesma cousa, e moitas veces presentamos os equipamentos todos xuntos, cando son fóruns (...) congresos. Pois levamos os 3 equipamentos como un exemplo de educación ambiental en Ferrol subvencionada.

Eu-E qual a vossa opinión sobre os EqEA serem vistos como dinamizadores sociais?

G-Eu penso que debería ser unha das nossas primeiras ideas. O que passa é que é mais fácil de deixar. Porque... o tema da dinamización social tem que estar mui bem organizado e o mellor nós intentamos aquí facer actividades.. Sobre todo com nenos é fácil, pero traballar com adultos que venhen aquí e que se comprometan é complicado. Nós non conseguimos. Moitas veces tentamos facer actividades com adultos e non conseguimos. Pois pelo tema de laboracions, tema de horários.

Eu-Que tipo de actividades?

G-Pois faciamos aquí actividades de consciencia para adultos...

Eu-De residuos?

G-Si, De calquera tema. Pois a xente que vinhan os companheiros de asociacións ecolóxicas que xa estaban mais que concienciados. Sempre a mesma xente e então é complicado isso, de conseguir a participación. Por isso non é fácil desde o Concello que se organicen unhas charlas sobre o *Ponto Limpo* para que a xente comece a utilizar os ecoparques, o desplazar-se nós, como educadoras da asociación para dar a charla e conseguir que venha xente aquí. (...) Se o Concello organiza e se se põe en contacto coas organizacións, ou organizan essas charlas porque lles interessa dinamizar o ponto limpo, essa é a saída (boa) que tem. Pero se tu pões aí que vai haver unhas charlas sobre o ponto limpo non aparece ninguén.

G'-E sobre todo se regalan coisiñas. Cando o Concello está e regala coisiñas a xente vem como moscas. (...)

Eu-E tu o que pensas deste assunto?

G'-Eu penso que é fácil atirar a toalla. É duro, é complicado, tens que ser mui constante, intentar leva-lo adiante. É mais fácil deixar ao lado e dizer se non se pode, non se pode. De feito aquí na aula fai tempo que xa non insistimos a facer actividades para adultos, ou cando quer vir cá algun grupo montamos festa. Pero gostamos moito, cando traballamos com adultos é un vistazo porque comprenden mui bem os conceptos, é a vantaxe que têm com respecto aos nenos. Entenden mui bem os conceptos e podes ampliar muitíssimo as explicacions. Poderian aproveitar muitíssimo mellor pero cando vês , é que não há interesse por parte da xente, é fácil dizer "me desanimo e deixo". É moitissimo mais gratificante a resposta por parte dos nenos.

G-E desde Concello, eles tampouco tiran (aproveitam) da aula, eles têm a aula de educación, pero tampouco eles se dan conta, e cando se organizaran as axendas 21 locais aquí, non se fixo nada na

aula. Foi paralelo. (...) Aqui neste equipamento npn se fixo nada, nem as charlas, nada. Contrataron...

G'-Nós nos interámos por fora.

G-Contrataron unha empresa de dinamizacion que fixeron as actividades, pero fixeron (...) pro quedó como un papel mollado... Do que saíu de axenda 21 local non se cumpre nada. (...) É só na teoría (...) A nível europeu vamos cumprir (...)

G'-Foi unha question de lavar a cara.

G5-Estanas axendas 21 locais pero non estan en practica. (...) E os partidos políticos, nas eleccions, nos seus programas. si que as poe. Pero despues cando se acaban se olvidan, recurren a esso para facer os seus programas. (...)

Eu-E nessas agendas 21, na fase de diagnóstico, houve consultas publicas?

G-Si. Houbo consultas publicas e havia grupos de traballo e a xente iba, participou. A populacion participou tamén porque aqui tamen hai muitíssimo movimento ecoloxista. Está a *Sociedade Galega de Historia Natural* e está a *Verde Gaia*, está a *ADEGA*, outro grupo que se chama *Lápis Verde*. Enton son xente com muitas inquietudes ambientais. Enton, si que era xente que está na mesma luta ambiental para todo, pero bueno, aí estaba xente ... tamen bastantes adultos, muitos grupos de traballo. Pero a xente iba e era convocada a horas intempestivas, ás veces às 8h e tal. E a xente foi, fixo o seu traballo. E a fase de diagnóstico a fixeron e todo. O que passa é que tamen era un pouquiño manipulado polo tema de quen as levou...Vai desde unha empresa e ao final conseguen o que queren que digas. (...) bueno, saíron cousas que foran das mesas de traballo e nunca se fixeron.

Eu-Isso foi em que período, ano?

G-Empezaron... hai 5 años.

G'-2007

G-Foi entre 2005 e 2007. (...) Foran convocadas todas as asociacións e xente particular, podía-se ir representando alguém ou a nível particular. (...)

G'-Esse traballo foi feito pero cando começam as cousas aníveis superiores a cousa xa falla.

G-Peró isso passa en todos os Concellos. Cando... é diferente cando o movimento vai desdê abaixo, se visita e se fai desde construindo-se desde abaixo (...9 pois é a necesidade, do que se fai desde arriba, que é o Concello que quer implantar a Axenda 21 e o põe desde arriba, dirixe e fai assi. A pirâmide cai. (...)

Eu-Em termos da equipa aqui, estão vocês as duas como educadores, e gostava um pouco do vosso percurso, de de que áreas são e se sentem necessidades de formação?

G-Si, eu penso que muitíssimas, penso que a formación tem de ser continua. Pero considero que tamen estan cobertas, por sorte com os centros de educacion ambiental de referêcia que temos, en Galicia, como a nível estatal (...) o CENEAM e aqui o CEIDA. Embora eu sei que agora com o tema da crise que se lle tirou muitíssimo, hai falta de personal, a reducion de personal foi bestial, a reducion de diñero é bestial e enton que si que se nota nos procesos formativos que normalmente levan a cabos. Pero todos os años fixemos cursos tanto no CEIDA como no CENEAM. E despues outros equipamentos de educacion ambiental que fai os próprios cursos. Non sei... as Corcerizas, ou Alvarella que fai un curso, e enton aproveitas.

Eu-Cursos técnicos?

G-Si, cursos técnicos de bioconstrucion, se interessa. Ou o tema de agricultura ecolóxica, xa que aqui traballamos o tema da horta urbana. E enton, pues, buen faz-se asi a formación en otros centros. E com esse intercambio de centro en centro. É o que tem a educacion ambiental que ademais é mui aberta e toda a xente está disposta a ajudar. Se estás interesado en passar unha semana en Corcerizas, ou calquera outro centro pois podes ir e estar ali e vês como eles traballan. O tema de companheirismoe o tema de compartir cousas, essa é a sorte de compartir a possibilidade de formación e a possibilidade de convivência, e compartir cousas com colegas.

Eu-E formação ao nível do CEIDA e CENEAM, que temáticas é que fizeram?

G-Pois eu de ecoloxia urbana, e depois o tema de xogos, o tema de interpretacion ambiental, educacion ambiental básico tamen. Muitos de interpretacion ambiental.

G'-Muitos de interpretacion do património cultural e ambiental. As veces nos interessa algunha temática concreta. Pois...

G-Horta urbana, viveiros, viveiro-escola, fui tamen ao rio Guadalarrama facer un de plantas aromáticas.

G'-Ou de cambio climático.

Eu-A vossa formación é?

G'-Biológicas.

G-Eu sou educadora ambiental, estudei bioloxía, pero fixe un curso (...) da Xunta de Galicia de 20 horas de educación ambiental. O que passa é que non o recoñecen. Eu fui ao paro e disse, eu quero só ser educadora ambiental, e non existía como profesion. Agora si que existe. Pero a Xunta deu-me esse curso, me formou profesionalmente niso, pero cando eu disse que quero ser de profesional educadora ambiental, me disse que non existe. (...) Foi en 2001 cando comezaran a reconhecen (...) a nivel estatal. (...) Ata agora eramos monitoras.

G'- Eu fixo bioloxía pero despois especialízei-me na bioloxía ambiental e aí estou.

Eu-Que aspectos máis de positivos salientan e despois dificultades?

G-Como profesionais, é o orgullo de ver que a xente que vem e que repete ano tras ano. As centros escolares, e asociacións de pais e nais vên aquí e vên o tremendo labor o que estás facendo. Essa parte...

G'-De feito, fai pouco tivemos unha gran mostra de apoio por parte da xente próxima a nós de algun xeito, que en algun momento tiveron contacto con a aula, porque houbo unha asociación cultural (...) que sacaron un escrito ao Alcalde pedindo que neste local, neste edificio e adaptara para ser un establecemento hosteleiro, cafetería. Que foi o que era isto, pero fai 30 anos ou 40. Penso que nonse deron conta que non era una cousa compatíbel, que non era insubstituíbel. Cafeterías hai moitas pero unha aula de educación ambiental con temática urbana (...) foi un palo duro para nós.

(...) e enton a resposta inmediata da xente, dos usuarios, dos nenos, dos pais, mestres e entidades com que colaboramos foi inmediata, boíssima e moi forte. Enton foi motivador!

Eu-Como foi dada esta noticia?

G-Por internet, e polo periódico. E foi como que entradas... comentarios na web, no blog. E de feito rectificaron de seguida, temos que recoñecer os da asociación. Ou sea, a resposta sua foi, “que desculpades, que en nenhum momento querían cambiar un equipamento de educación por unha cafetería”. Vinheron aquí a falar con nós, como traballavamos (...). Lles encantara, e enton o da xente pôr en valor o que se faz é para mim unha das mellores cousas. Porque às veces parece que está meio denon-estado o de ser educador ambiental e às veces étan assi e o acabas crendo. Dican: “E a ti te pagan por isso?”, Si (...) E a minha formación e o meu tempo tamen tem que sair por algun sitio.

G'-E à parte tamen é bem saber que ti estas traballando para algo do que te preparastes. O de ter tido formación naquilo en que te querías dedicar na vida e agora tens a oportunidade de brindar os teus conhecimentos aos demais e compartillo com os demais, fomentar una atitude un pouco maisresponsavel e ver como vai funcionando, isso mola! E para mim o pior é isso, e menosprezo por parte das administracións públicas sobretodo. Da forma de gestiona-lo (...) parece que non somos importantes. (...) Cada vez surge mais na tele (...) a necesidade real de cambiar xá o chip, a consciencia ecoloxica. (...) Pero o que parece é que a xente o toma un pouquiño como un retroceso, o desarrollo implica cada vez mais máquinas (...) emissions. Que parece que o que pedimos dende este tipo de sitios é como que baixen o seu nivel de vida. Non é isso tampouco. (...)

G-Para mim o pior é o tema da brecha. Os anos que leva aí a educación ambiental, que leva aí 30 anos loitando, loitando e (...) parece que se educa a un apartado da poboación que si, que parece que quer ser educada, que se educa moi bem aos nenos, pero os nenos... Eu tamen fui educada en educación ambiental e a xente da minha generación é o que está agora levando os fios de todo, os que estan movendo todo. (...) Pero que mundo é en que estás loitando pola educación ambiental? Me parece que hai aí unha brecha (...) de realidade. (...) Se te parece cando eras pequeno, e estavas de acordo, en que momento cambia e comezám a interessar mais outras cousas do que realmente o que interessa. E porque o de repente deixar de ter o interesse de cuidar da natureza, e os criterios económicos pesan muitíssimo mais? Do que os cuidados da própria saúde, xa non digo da natureza (...) non sei, o mais barato que é a comida do que é o mais sano. (...) Donde perdemos isso, donde está isso, onde podemos volver a engaxar-nos.

Eu-E vocês também abordam esta questão aqui (...) non digo com os nenos mas abordam?

G-Si, cando son maiores si. Aí metemos o tema do consumo, o da revolucion industrial non nos vai salvar de todos os males. A mim unha coisa que me faz muitíssimo medo, é que parece que a tecnoloxia nos vai salvar de todo, que vamos facer enerxía limpa (...) e enton non hai que facer nada... (...) Eu aproveitava a roupa dos meus irmãs, e separava (...) Esse cambio é interesante mostrar-lles, que se enchía a botella. Eles mesmo non se dan conta que tenhen de todo e non valoran nada. E nós tentamos que eles se vexan tamen un pouquiño responsáveis do que está acontecendo. Sempre tentamos que eles cheguen á conclusion ...Dicen” é o Ser Humano” e nós “non é o ser humano, somo nós!” (...)

G-Si, de feito, nota-se xa que hai unha pequena olla/bolha em que parece que esta question está medrando, en tema de cooperativismo, eu noto que estamos avanzando (...) non sei se é polo tema da crise e tal pero (...) e de xente que ata agora non estaba tan imiscuída ou tan metida nestes temas, e que agora vês que empeza a formar parte. (...)

Eu-E aqui hai várias cooperativas?

G-Hai, locais, cooperativa de consumo hai unha – a Joaninha, que aporta a muitíssima xente que está nos puntos da terra ecolóxicos, para a cooperativa. E despues, as cooperativas (...) mais grandes, son como empresas. (...)

Eu-E finalmente só perguntar para você so que tem sido, se mudou algun aspecto a nível pessoal?

G-Muitíssimo, mudou muitíssimo, porque eu sempre que comecei a traballar, eu sempre estive en formacion continua, e é o que te gigo, ao final, estar rodeada de xente que tem uns critérios e unha forma de pensar, leva-te a isso. E despues (...9 non é empezar... e logo chegar aqui. Vais chegando aos pouquiños. E é o que lles dicimos: “non tens que cambiar os teus hábitos de hoxe para amanhã”. Hoxe cambias un, amanhã cambias outro e passdo hoxe cambias outro.” E nós, desde que começámos a traballar, tamen cambiamos hoxe un, amanhã outro. (...) a nível pessoal, claro. Eu estou muitíssimo mais conscienciada do que estava. O passo de estar sempre traballando nisso, sempre estou mais informada e enton a informacion tamen é moito. Como estou mais informada tamen estou mais conscienciada e cousas que antes tampouco lle dava importância agora as coñeco. Cousas que antes non as traballava agora as traballo. E o de estar rodeada de xente coas mesmas inqedanzas pois tamen te axuda, te lle nunha direccion, te contamina e te arrasta.

G’-Eu xa era pesada com o tema ecoloxico (...) eu desde sempre na minha família sempre se separou. (...) Bueno eu non teño a sorte de facer tantos cursos como ela porque às veces ainda que os custos sexan pequenos, a nossa situacion económica está aí colgando num fio, porque o meu marido dependia dos estaleiros e pois assi é un pouco. Sempre que ela vem (de um curso) eu digo: “contame!” (...) todos os cursos quefago intento espremer ata à ultima gota. E tenho cambiado muito. E sem dar-te conta! Às vezes penso, hai 3 años e nontenia tantas manias. E dicen “la estas como as tuas manias”.

G-E agora xa non é só o tema da separacion, consumo, de apagar a luz, agora é mais global... é de saber onde queres vivir, o que facer nesta cidade para que sexa onde eu quero vivir. O que eu quero desta cidade, agora estou preocupada com o tema das plazas. As plazas son nossas, pois hai que aproveitá-las. Queremos jardins, queremos estar numa cidade pero poder sentar-me no campo, non é poren “non pisar!” quero aproveitar e reunir-me com os meus amigos ao aire libre. (...) essa loita é por un mundo mellor pero modificando o sitio onde estás vivindo. E isso si, que non lles dava tanta importância cando empezé a traballar, aí me preocupava mais com “enerxias alternativas, separacion de resíduos”, os típicos temas. E depois vai un pouquiño mais ala e isso xa teño dominado. O importante para mim é onde quero viver, e sobretudo a alimentacion, o que quero comer. (...)

Eu-E aqui na cidade hai moitos parque, zonas verdes?

G-A cidade non tem moitas zonas verdes. Hai aqui o parque, hai una alameda e plantam arboriñas por aí (...) hai un barrio tamen que estava social deprimido e esse eu penso que é o que mais zonas verdes ten. Porque temos a sorte dos arredores. Eu penso que nunca se planificou que a cidade precisara moitos parques porque está cheia de campos e de praias. Hai esta praia aqui e todo esto é zona rural, e enton tu vais a sair a pesar no rio, e praia en nada (a curta distância). A xente daqui non demanda tanto o uso das praças ou dos parques, aqui as praças son un caixito de cimento, porque fai moitissima reunion por fora, na zona mais rural, mais natural. Por un lado é unha sorte que o tens, por outro a xante non exigen do Concello, dos políticos un centro urbano com zonas verdes ou zonas de desplacemento naturais.

G'-Pero aí de quen quiten un parque para os nenos, aí as persoas ponhen-se en armas!
Eu-E vi que aquí no parque tamen tem parte para nenos, com instrumentos musicais! E que tamen os adultos, maiores vêm disfrutar da praça.
G-Si.
Eu-Gracias por esta conversa.
.....

Casa do Mel

Eu-Está a dizer-me coisas preciosas sobre as escolas, centros educativos...
G-Claro, este ano pois temos umas poucas menos porque con isto da crisis... ademais parece que a Xunta lles recortou actividades extra-escolares aos colégios, enton pois... Bueno, o mellor por aquí o año pasado pasaron sobre uns 5000, este año non van nem mil... Agora temos esta semana que vem temos duas excursions (...) pero llevamos un mês e tivemos só una. Cuando/enquanto que no ano pasado, nesta época xa tínhamos sobre unas vinte excursions e este ano as que pasaron por aquí foran unas seis. Pero bueno, despues tamém intentámos traballar moito com amas de casa, facemos moitos talleres de sabons, como se facia antigamente o sabon, añadindo/adicionando produtos da colmea. Aquí tens una
Eu-Como as amas como divulgan as actividades? Aquí perto?
G-As actividades as propomos nós, as pomos na television local, na prensa local, "A voz", un diário, en Ferrol e todo isso. E una vez que temos un grupo, faço o taller. Non tem una fecha determinada. A una fecha determinada que temos é para as jornadas apícolas que facemos en Outubro. Essas jornadas facemo-las na segunda semana de Outubro, e facemos a Feira do Mel e do queixo. Aí sim, que se fan una semana com fechas fixas, actividades. Os dous primeiros dias (...) dedicasse a talleres para os rapaces, despues do Miercoles a Xoves à cata do mel (...) para classificar o mellor mel claro e o mellor mel escuro.
Eu-Com rapaces de onde? Que centros educativos?
G-Daquí da Comarca. Das xornadas (os rapazes) son de aquí, porque o subvenciona o Concello de As Pontes. E despues, o sábado normalmente temo-lo para conferencias para apicultores (...). Isso é una semana toda de actividades. E despues durante o Inverno acompañamos tamém com cursos de poda, de arvores frutales. Este ano ficemos un de cestos de reciclado, (...) estes van para os envazes do mel, se vendem para envazes do mel..
Eu-Estes talleres tamém son para amas de casa ou para centros educativos?
G-(...) Normalmente é para mulleres (...).
Eu-E elas vêm aquí de As Pontes?
G-Sim, de As Pontes. Tamém de Ferrol e Alba, concellos de Sansatorniño, de todo (...). Incluso xente que nos visita ao fin de semana e despues se organizan. E cando têm un grupo de dez ou doze, nos dicen (...). Hay actividades... procuramos ter actividades durante todo o año, sobretudo no Inverno, cando a xente está mais na casa. No Verano a xente (...) vai à praia (...) E nós, no Verano aproveitamos para facer o curso. Facemos sempre un curso... para iniciar a novos apicultores. Un curso que dura desde finales de Maio hasta a Julio. E despues en Outono... Setembro mais bem, é cando facemos outras duas jornadas para sacar o mel. Entonces o que se faz é todo o processo, desde o manejo de colmeias para iniciar a xente, no? Porque por aquí passa xente que nunca viu un abella (...) e quer iniciar-se. Despues facemos algo de cria de raiñas, extracion de geleas, extracion de pólen, reciclado de cêra, propiedades físico-químicas e polínicas do mel (...). E despues fazem-se os núcleos com as raiñas (...).
Eu-E tamém sobre partes medicinais do mel?
G-Isso ao final vale para iniciar a xente com o que tem interesse e levam as raiñas que nascem para renovar as suas colmeias (...). Eu teño muitas experiencias boas de apicultores que empezaran comigo e que hoxe son apicultores. Dá-te conta que isto leva 8 años aberto pero eu levo isto com a delegacion e asociacion eu levo 5 años mais. Ou sea, son 13 años, vai para 14, a asociacion son os mesmo desde o principio. Levo 14 años, xa teño una geracion aí de apicultores, si que teño, dá gusto! Vem a madre ou o padre que trai/traz o filho às abellas, à Casa do Mel.
Eu-E eles quando têm dificultades tamém voltam, não é?

G-Claro (...). E em que consiste isto? Bueno, o que facemos com os rapaces é dividi-los en varios grupos, grupos pequenos. Para pode traballar normalmente estamos tres monitores, un grupo sobre 40. Tres grupos, un aí pñe-se un vídeo, dá-se unas explicacions dos paneles e tal, dáse-les a degustacion do mel porque isso é importantísimo! Porque hay muitos nenos que chegan aqui e nunca provaran o mel e provan pela primeira vez. E dicen “é que a mim no me gusta” e ao tomar o companheiro, o tomam eles. (...) E tomam com una tostada de pan. Despues os outros traballan com cera de abellas, normalmente facen una vela sensillina, no? Se pinta de cores (...). E despues ao outro grupo se lles ensina como se extrai o mel, como se envaza (...) e se dá una terrina (...) que despues a levan. (...) E ademais de isso levan a vela, a revista com os paneles todos que temos na Casa do Mel, para que no colegio continuem (...) Com a educación, porque senon despois hay una desconexion. Entonces, essa conexion é que despues com essa revista... porque vêm muitos professores que sabem pouco ou nada... entonces com essa revista, pois com as explicacions que receberan aqui, continúan falando no colegio un dia ou dois. Isso é o mais importante. A terrina tem um objectivo. Levan a casa e “de onde é o mel?”, é da Casa do Mel. E no dia seguinte vem à Casa do Mel. Tudo tem o seu (...) sentido. A vela... pois o niño vai orgulhoso com a vela.

Eu-E estás a falar de niños da primária ou outros?

G-Vamos a ver, nós temos niños de todos os tipos. Estamos falando... do que menos temos é do instituto (secundaria). Una vez que (...) chegan ao secundario hay aí un corte. Começan os rapaces com 14 e 15 años que non queren saber de nada de isto. Tem vindo algun colexio, mas na verdade son os que menos... deviam aproveitar e non, empezan com tonterias. Isto está muy bien para nenos de 9, 10, 11 años e despues estamos a facer un programa para niños de 3 a 5 años, que son os que vêm muito também. Aos niños de 3 a 5 anos non lles podes explicar porque non sabem ler, entonces o que lles tratamos de facer é (...) um mural. Un mural com una colmena. Entences com a rainha e lles vais explicando com os zanganos/zangões e as obreiras e cada un pinta a sua, muito sensillo, e despues a levan para o colegio. En vez de una explicacion teórica com eles e tudo isso, pois facemos assim com eles. (...) Un (niño) pinta o apicultor e lles dicemos o que fay o apicultor, a obrera (...). Pero com os mais pequenos é complicado, tem de ser una explicacion muy sensila, que dure muy pouquinho porque senon se cansan. Enton se eles participan estan eles orgullosos. O que passa é que tem por contra é que vai para o colegio, non vai para casa... Pero, bueno, xa temos visitado algun colegio (...) algumas veces si.

Eu-No colexio son professores primários, e sabes se alguns professores relacionam despois alguns destes temas com temas da escola, curriculares?

G-Si... depende do professor (...). Calha un professor que le gusta un pouco disto, vamos, se pega no temos durante muito tempo e pode se ir a outros locais, aqui perto temos o parque das Fraguas (PN Fraguas do Eume). Ao falar da flor do Eucalipto, a falar da flor do Castaño, vamos a ver isso. Ou sea, é una continuidade. E despues temos aqui a un quilometro, temos as colmeias, onde facemos as practicas, temos um colmenario com 6 ou 7 colmenas. Aos niños non os levamos lá de momento, em um proxecto futuro é de facer una colmena de cristal grande (vidro) e levamos lá, vestidos de apicultores, pero aos pouquitos vamos.

Eu-E os nenos non têm medo?

G-Non, muy bien, vêm que non lles pican (...) queren ver (...) todos (...) Podem coller informacion na Internet (... para a divulgacion) a Casa do Mel, estamos en várias empresas de “bono regalo” que non tem muito que ver com a educacion ambiental (...) de “A vida és bella”. Ou sea, tu compras um “bono” desses (...) E tu vens aqui, faces un taller de cêra.

Eu-Para além da educação ambiental aos niños o que fazem?

G-Assessoramento aos apicultores, compra-se o material em conxunto, se envaza o mel (...), andamos para conseguir o envasamento com una marca própria (...) pensamos que este año a vamos a ter. (...) Os regalos de “A vida é bella” e isso son una forma de dar a cñocer. Aqui vêm madrilenos, catalanes, portugueses, francês (...).

Eu-Têm serviços muito diferentes, não só a consultadoria, formação aos apicultores, divulgação...

G-Isto ainda está ...eu digo sempre que se se apoiara desde as instituicions, podíase facer promocions a nível de hoteles, dos produtos locais. Tudo isso está por desenvolver (...) Hoxe está empregada a Noelia, queríamos empregar una segunda por causa das xornadas, e vacaciones, nos talleres sempre tem que vir algun de nós (gestores). Ou sea, esta bem que eu estea aqui pero eu non cobro nada. Eu non deveria de traballar, eu deveria administrar isto (...) pero tem que ser assim.

Eu-Para as escolas é gratuito?

G-Non, é 3 euros por niño (...), que é que costa o que se les dá, a vela, a terrina e a revista (...).

Eu-Para as actividades E eston sempre três educadores?

G-Case sempre vimos 3, depende do grupo, para 20, con 2 (monitores) chega, porque dez e dez....

Pero un grupo de 40 temos que vir 3 monitores sempre (...). Normalmente somos apicultores, que nos guste a ensiñanza pero somos apicultores. A miña profesion... non vivo da apicultura! (...)

Non quero quitar nada a un profesional pero o que o vive é o que o faz por gosto. Quem tem de estar nun centro como estes é ser uma pessoa que o viva. Eu puedo te dicir que por aqui passou moita xente que eu rechacei/recusei porque non vivian. Parecia-les que era vir para aqui e vender uns quilos de mel. Non é isso. Isto é moito mais. Isto é vivir as abellas.

Eu-E alguna vez algun dos três elementos de vocês sentiu necessidade de fazer formação, seja técnica ou pedagógica?

G-Si, (...) as xornadas apícolas son para isso. Todos os anos dedicamos un tema. Ou sea, nós cuando montámos o laboratorio trouxemos un técnico das xornadas (...) e nos preparou para facermos as análises no laboratorio (...). Com o tema das enfermidades foi o mesmo e todos os anos o que facemos é tocar un tema que sea útil para nós. Ou sea, as xornadas (...) charlas facemos aplicando a algo que pode-se aplicar aqui, de formacion. Ficemos dous anos, a cata de mel foi... o mais difícil não o laboratorio, non foi o mais difícil. O mais difícil é a cata de mel, aprender a cata-lo, o que traer/trazer. Técnicos em dois anos vieram para aqui nós aprendermos. Trouxemos un año, non nos quedou claro, trouxemos un segundo año outro catador. E agora sin, xa levamos dous anos facendo nós e formamos aqui un grupo de dez, doze personas, sócios. Entonces, hoxe, com os cursos que se llevan feitos, pois hay personal suficientemente capacitado. Se te falta un em un dia, vai outro. O que tens de ser é auto-suficiente. Cada vez que queiras facer una cousa se tens de contratar a una persona, isso aqui é inviável. (...) Una vez que queiras dedicar-te a una cousa, buscar a financiación, facer un curso, formar essa xente. E essa xente despues a practicar aqui é que o aplica. Non podes estar todos os dias dependente, “teño de traer un catador”. Non (...). Un catador te cobra aqui 1000 euros! (...) Moitas veces se faz as coisas a louco(...) com una charla, vá. Isso é o pior que podes facer. Tu tens de buscar sempre o que é que necesitas aqui. Pues, necesito isto, pues buscar a financiación e una vez que a tenhas, é formal a xente. E que non teñas de volver a repetir isso.

Eu-Que sucessos e dificultades é que destacaria do trabalho aqui da Casa do Mel?

G-Os que te acabo de contar. Que aqui levo formando moita xente en apicultura. Xente a renovar...a técnica pois hay xente moito maior(...). E todos estan exactamente iguais que ti, empezan o curso exactamente iguais (sem experiência). Eles entran (a ver as abellas de perto com medo) e saem...”ai afinal isto non tiña tanto problema!”. (...) O que tens de procurar (...) nos primeiros dias (...) é que non lles piquen nos primeiros dias. (...). Hay que preparar-se (...) trazer o traxe correspondente. Hay as propiedades do mel, própolis (...) pólen (...)

Eu-Estava-me a recordar novamente nas actividades que têm para as donas de casa, e elas também procuram cursos sobre as propriedades medicinais e culinárias do mel?

G-Sempre facemos nas jornadas, e vamos para o terceiro año, o concurso de postres de pratos elaborados com queixo e mel e depois se dá de regalo una cesta. Una cesta com produtos de aqui, da Comarca. Entonces, vamos para a terceira edicion, incluso temos xá, temário (...) para editar un libro pequeniño. (...) é que proxectos teño moitos... (...) Incluso, esta semana temos una reunion com os restaurantes da zona para facer unas xornadas gastronómicas, pero distribuilas durante o año, unas épocas cada una. Nós teremos a nossa, do mel e do queixo (...) queremos tamén que os restaurantes se impliquen, por exemplo, pastelarias e todo isso e que ainda que teñan produtos elaborados com glicosa e todo isso, bueno que se venden, que sabemos que se venden e que estan aí pero que tenhan algo artesanal. Pensamos que se non se implica a toda essa xente nós aqui estamos moito limitados. De feito, nos restaurantes en que vende o queixo com mel, pois eu sei que aumentan as vendas, é una cousa que vai mui bien un com o outro.

Eu-Eu estive numa feira en que havia uma tenda de mel e com queixo...

G-Sim... outra cousa que facemos nós é, en todas as feiras populares que queiran dar de postre o mel, se lles deixa a un precio de coste, nós non ganhamos nada, para promocional. E a nós nos esta a dar moito resultado pormos un anuncio na prensa ou qualquer cousa dessa. Esso é a mellor propaganda. Esso vai a cada casa (...) Nós ao final, perdemos de lles ofrecer essa terrina (de mel)

pero ganhamos despues nas vendas. (...). Esta claro que esses envazes mono-doses salen carísimos pero tens de pôr a un precio para que se introduzca, porque senon scollen outro postre que salemas barato. Nós o temos moito claro. (...)

Eu-E para fazer esse projeto com os restaurantes, há abertura dos restaurantes aqui do entorno para essa iniciativa?

G-Hay de todo. Hay restaurantes que si, sempre estan abertos a estas colaboracions, como hay o típico restaurante que esta a vender o mais barato possível. Hay uns que non van vender com mel porque lles sai moito maisbarato o azucar. O que se trata é de esses que se esta a meter isso (mel), que lles vaia bien.

Eu-A nível de parcerias já me mostraste iniciativas como “A Vida é bela” e com os restaurantes mas existem outras parcerias ou conexions com outras entidades, vão fora a outras jornadas?

G-Claro. Sempre facemos un intercambio. Fomos a Portugal, vamos volver. Fomos à Estremadura, a Barcelona, a Francia (...). O año pasado fomos visitar os centros de divulgacion, como a Casa das Abellas, em redores de Pontevedra. Todos os visitámos. Estamos espantados/emanamos com a Casa do Mel de Tenerife. Isso xa nos enamoramos cuando se inaugurou esta, eles vieran aqui. Casa do Mel de Tenerife me fixo/disse moito nela. Sempre lles digo “eu non sei o que vocês estan a copiades de mim pero eu estou!”. Incluso o sistema que eles têm de envazar, o servicio aos sócios. Vamos copiar aqui tal como facen ali, é algo que me encanta. O que passa, é que ali estan un pouco apoiado pelo Cabildo de Tenerife, incluso algunos empleados son do Cabildo/Xunta. Entonces, non podemos ter esse nível pero, si vamos tratar de imitalos o máximo possível. (...) O concurso de cociña esta copiado deles, a cata de mel está copiada deles. Trouxemos aqui a un cociñeiro famoso de Tenerife mais o director da Casa do Mel a facer a cata, un año. (...) O servicio que facen aos sócios vamos copiar, eles ali entregan o mel, un empregado se encarga de saca-lo e esse mel, ou bem o levan eles para vender aos seus clientes ou bem comercializan na Casa do Mel (...). E con o novo servicio incluso vamos gerar 1 posto de traballo, ainda que non sexa todo o ano, para estar servido mais o que esta hoxe.

Eu- E problemas socioambientais aqui do entorno natural?

G-Aqui temos os problemas que hay hoxe en dia, ou sexa, non estamos alhenos/alheiros a eles. Pero temos problemas de sulfatos, pesticidas. Estamos dentro de un parque natural pero non podemos producir en ecológico porque as normas, o parque está sem desarrollar. As normas normais é o que hay, e as colmeas non tem as distancias suficientes (para o biológico). Estás nun parque natural pero estás daquela maneira... É un parque natural sobre o papel, non é un parque propriamente dito. Aqui o que ficeran foi coller una zona de fragas que tiña unas certas características que havia sido mantida pelos seus propietarios e está un parque natural, nem mais nem menos. Ou sexa, non fixeran absolutamente nada para isso prosperar. Enton estamos un pouco... dentro do parque natural eu penso que non hay as distancias para facer mel ecológico.

Eu-Perguntar-te também sobre eventuais dificuldades e características económicas aqui do entorno.

G-Problemas houbo sempre. Normalmente son problemas de financiación (...) dá te conta que o apicultor que se faiga/faça socio de aqui, non podemos cobrar una cota moito grande porque os ingresos son pequenos. Enton tu tens de buscar a financiación por outros médios.

Eu-Aqui o nível socioeconomico é médio ou baixo?

G-Nesta zona é médio. Pero, nós desde logo temos de contar sempre coa axuda do Concello. Ou sexa, este local é do Concello. Esta ampliacion que se esta facendo esta financiado a 100% pelo Concello. E despues tuvemos também a sorte de ter nesta zona un LEADER plus, com o qual se financiou toda a exposicion. E despues com os beneficios que fomos obtendo pois montámos o laboratorio. Problemas... o problema é non poder ter pelo menos duas personas. Para que poderás atender isto, abri-lo mais horas e dedicar mais tempo a actividades. Incluso, para na formacion dos apicultores, ir aos colminares. Ademais, o controle e ensinanza no seu sitio, onde cada un estuvera, en sua casa. Pero, bueno, é o que hay. Eu desde logo estou muy contento con a colida que teve isto. Isto leva 8 anos, pues seriamos 10 ou 15 sócios, hoxe estamos 43, 44 sócios. Eu penso que non hay nada que pedir, ou sexa. Dizer que este año por circunstancias de crisis que baixara un pouco as insursoes de chavales... hay unas (escolas) que se botan para traz por dizer que non têm gente suficiente. Dizen que van organizar una escurcion pero despues chaga ao dia e dizen “non juntamos xente, non compensa”. Tu és aislana disso, non tens culpa disso. Estamos todos igual, esperemos que melhore em algun tempo.

Eu-E ao longo destes anos, o que te trouxe pessoalmente esta experiência com os centros educativos?

G-Como te dice en antes na Asociacion Galega de Apicultura, aqui na delegacion levamos desde fay 14 años quase, enton funcionamos esses años antes de abrir a Casa do Mel, sin nada. Ou sea, actividades nos colégios, nas feiras, cursos, com os meios que tiñamos. Depois houbo oportunidade de isto e non dudei porque sempre pensei que é algo que facia falta na apicultura. Pero non deixo de estar sorprendido. Non pensei que fosse ter o éxito que tive, eu sou o primeiro sorprendido. Está a ser bem, tive una colida estupenda por todas as partes e espero que siga assim moito tempo.

Equal

G-Esta cooperativa, nace no ano de 2002. Nace como consecuencia de un programa da Union Europea que hai neste Concello, pequeno de 3000 habitantes. Havia un programa da Union europea dirixido a mulleres,(...) NOW, new oportunitis for women, era un proxecto destinado a mulleres neste entorno. Casualmente como falo inglés, pois o Concello me pediu se podia facer chamadas aos seus sócios europeos. Enton depois empezei a interessarme polo tema, e assistin com as mulleres aqui do Concello à formacion de turismo e finalmente vi que havia moitas oportunidades para iniciar proxectos. Oportunidades que non eran aproveitadas polas mulleres daqui, por desconhecimento, porque ser empreendedoras no rural, em certos âmbitos, non está bem visto ainda. Os maridos dicen: “ se queres ir a estudar vai,pero meterte socia com alguen e revertir o dinheiro isso non”. Portanto se perdeu muito. Eu fui umas das que aproveitou esse proxecto, essas axudas. Naquele momento eu traballava como docente nun colexio e pensei que ra unha oportunidade para mim de iniciar algo pola miña conta, deixar a miña uella/bolha, naquilo que facia. Depois me perguntei “o que me gostaria facer, pois que teño a oportunidade agora?” Pois eu colli una parte que eu conhecia xá, que era traballar com os nenos, sabia o que era una aula, como se comportavan os nenos, qual a dinâmica de una classe.

Eu-Tu eras professora de que área?

G-De Inglês. (...) Com moços e moças da formacion profissional, 15, 16, 17 años., incluso maiores. E disse: “tenho essa base que me serviu para avançar e algo novo.” Enton pensei en mesclar, aportar algo novo para que incentive, que me motive e empastar essas duas cousas”. E enton se estou na natureza, pois me gustaria de ensinar natureza! E assi naceu a ideia de un centro de educacion ambiental. O que fiz imediatamente foi buscar pessoas que me acompanharon no proxecto, porque é ridículo pensar nunha persona sola. A primeira persona que he traído ao proxecto foi a miña irmã, que era tamen prefessora naquele momento de secundária, en História. Lle encantou o proxecto, eu fui advertindo dos riscos que ibamos assumir, pero tamen naquele momento a felicidade contava un pouco tamen. Se tu eres infeliz no teu traballo, e podes porque às veces non se pode, e podes retomar a tua vida profissional porque non face-la? Naquele momento non tiñamos cargas familiares, o meu fillo xa era un pouco maior e non tinãmos grandes necessidades de dinheiro. Nos gusta viver unha vida tranquila, sóbria, sem grandes cousas. E Empezamos com un proxecto educativo relacionado com o médio ambiente en geral. Nós tiñamos mui claro que las ensinanzas tiñan que ir envazadas en principios e valores. Isso tiñamos mui claro porque viñamos xa practicando nas nossas aulas, nos colexios. En torno a isso fixemos o proxecto e fomos a Santiago à Conselleria, Administracion, para quenos orientasse un pouco no proxecto (...) Para nossa surpresa, naquele momento , a Conselleria de Medio Ambiente en Galicia ainda estaba estrenandose/estreado-se, recente, tan recente como nós. Portanto eles estaban elaborando naquele tempo o borrador da Estratexia Galega de Educacion Ambiental. Portanto non nos puderan axudar moito pois eles estaban no mesmo camiño. En seguida foi cando coñeci a Xulio e nos somámos a todos os movimientos , movimento asociativo que haviaen Galicia, naquele tempo. Porque, como vez, aqui estamos aisladas e necesitamos buscar outras persoas, falar, de como vai isto, como é... Entonde pois fomos a Oleiros, ao castelo (...) CEIDA, si (...) E participámos no borrador, todos xuntos, aquilo non se sabia bem como iba ir, nacemos xuntos, todos un pouco. Da Universidade de Santiago, (...) com Pablo Meira. Outra cousa é que eu estudei Pedagogia na Universidade enton fui visitar o meu professor de didáctica e metodoloxia. Me pareceu adecuado pois eu estava elaborando un proxecto educativo. Quen mellor do que o meu antigo professor, da universidade.

Fomos visitar 3 persoas, da cooperativa e ibamos mui contentas com o proxecto e cando me veo, lle expliquei que eu deixei o colexio para iniciar un proxecto. Ele me dixo: “Tu estás tola? Tu non vês que...?” Enton xa non lle contei nada porque achei fatal que un professor da universidade poida assustarse de alguen... isso é en contra das ensinanzas universitárias! Pois, abrimos as portas da cooperativa, com moitas ganas e com as primeiras dificultades. As primeiras dificultades era de como chegar ao publico, posto que os clientes é toda a poblacion. Cando tu sabes donde estan os teus clientes (...) en particular a quen tu queres vender un servicio, vais a eles. Pero é que é toda a poblacion! Enton ficámos un pouco perdidas e nos custou un pouco arrancar. Logo vimos en seguida que a educacion ambiental en Galicia estava mui atrasada, parada. Non havia necesidades, nem sequer aos colexios solicitavan educacion ambiental. En seguida reaccionamos e dicemos “Temos que facer algo inmediatamente”. O que fixemos foi recorrer aos nossos... à nossa experiencia previa e dicemos “Formacion Profesional”. Enton solicitamos a homologacion do centro para impartir formacion profesional a persoas desempregadas. Homologámos o centro para impartir duas especialidades formativas: unha foi “Monitor de educacion ambiental”, porque era no que estabamos; e a outra foi “Auxiliar de Axuda no fogar”, para mulleres, axuda no domicilio. Posto que aqui no entorno hai moitos maiores e moitas mulleres que non tenhen emprego nem acceso a formacion. Enton pensámos que eran dois cursos interesantes para nós. E foi unha axuda porque era algo que estaba aí (...). O que fixemosna continuacion foi visitar a administracion en distintos âmbitos, e fomos à de Xuventude. O que fixemos foi solicitar o reconhecimento como albergue xuvenil. Pensámos que ser un albergue xuvenil non nos ia aportar nenhum beneficio, pois non estamos no Camiño de Santiago. Estamos no meio do monte, para chegar aqui é mui dificil. (...) En seguida nos reconoceron e curiosamente, noutra visita à Conselleria de Xuventude... (...) Na de Medio Ambiente deixamos un pouco pois non nos podian axudar demasiado, o que faciamos era ir a reunions no CEIDA, pero a xuntarnos todos e a falar. Se llevaba adiante pois son xente que tenhen moitos conhecimentos pero ninguem te dicia “é por aqui, por ali”, orientacion que era o que buscávamos. Pois na de Xuventude, o feito de ser un albergue juvenil nos permitiu ter campamentos de Veran para os nenos. Isso foi unha axuda moi importante para nós, e o seguimos tendo. Aí com os campamentos e os cursos e com os colexios que vinhan a facer actividades, o que faciamos é que fâmos aplicar a educacion ambiental a todas essas actividades. Nos eramos un centro especializado, digamos unicamente ou un equipamento exclusivamente de educacion ambiental, tal como se entende, porque isto é uma empresa, una cooperativa. Enton tem que render. Enton os acampamentos de Veran coa Adminsitracion, temos cursos coa Administracion e temos colexios que venhen aqui a facer actividades. Pois aplicamos o médio ambiente a todas elas de un xeito universal, de modo que aqui non se vai conceber ninguna actividade que non estexa directamente vinculada ao médio ambiente. Depois o feito de ser una cooperativa, entendemos tamen que tínhamos una ferramenta moi importante, polo feito de ser unha cooperativa. Essos princípios, esses valores que tem a cooperativa (...) é a responsabilidade social, empresarial, essas cousas temos que poñer en valor non só no teórico, senon na practica. A forma que temos de traballar é demostrar tudo o que queremos facer, a educacion ambiental e os valores cooperativos.

Eu-Podes salientar algumas actividades en que interligan com o entorno local?

G-Teño que dicir que nos custou moito, cando nos instalamos aqui, facer entender ao entorno inmediato quen somos e que ibamos facer aqui. Posto que no rural a xente está sempre en expectativa a ver que fan aqui.(...) Tardamos bastante tempo a poder acceder aos nossos viciños de unha forma directa.

Eu-E já conhecias antes os vizinhos?

G-Non. Sou daqui de preto mas non de aqui. Se non tens un familiar dicen” Quen son, de donde venhen?” Nos miravan un pouco com receño, e no rural é un processo mui longo. O que fixemos imediatamente foi facer comidas aqui, invitar a xente para que viñera, senon non vinhan. E abrimos un comedor social tamen. E depois recorremos ao centro de saúde, aos médicos para que vinheran aqui facer charlas de saúde, e a xente assi, si, que vinha. Porque como eran os médicos do pueble... Enton xá por aqui começamos a buscar axudas sociais que vinheron botarnos unha man, para presentarmos un pouco en sociedade. Naquele moemtno non podíamos acceder ao Consello, Alcalde porque non havia sintonia e non nos axudou nada, enton a dificuldade maior. Na verdade foran os medioccos quen nos axudou. (...)

Eu-Como ocorreu a ideia desta iniciativa com os medicos?

G-Nos é que fomos ter com eles e lles dicemos que “estamos aquí, somos unha cooperativa, facemos isto, e nos gustaría que a xente nos coñecera, é difícil que venhan à nossa cooperativa, se vós dás unha charla sobre saúde ou de alimentación ou de qualquer tema (...), enton nós facemos una carteis pequenos (...) paa que a xente os vexa e facemos unha xornada”. Assi foi e resultou fenomenal, veio moita xente. Tivemos que pensar en algo.

Eu-E quanto tempo de jornadas levou a chegarem mais à populacion?

G-Non moito, eu creo que 2 ou 3 xornadas, separadas no tempo. E logo, nós ibamos moito ao Pueblo, ao bar do pueble e enton tens que ir ali, pois os bares nos pueblos son como centros sociais, puntos de encontro, enton que ir, socializar com eles antes de propoñer calquer cousa. Essa relacion xa era cordial, dicíamos que podían vir aquí pero tardou moito tempo en ir adiante. Xa digo, com o Alcaide non tínhamos relacion nenhas, por questions políticas, non de nossa parte, senon por la dele, e quen estaba com ele agora xa non está. Portanto nós non eramos consideradas, camiñamos solas todo o tempo. Ainda assi, conseguimos sair adiante, e isso nos faz ainda mais fortes, no? Foi unha forma de chegar às cousas com moito sofrimento pero com muitíssima satisfacion tamen. (...) Com a comunidade local ahora mesmo hai unha sintonia total sobretodo com os mais cercanos.

Eu-E que tipo de coneccion existe?

G-Bem, primeiro coneccion vicinal, de levar cousas, traer cousas. Por exemplo, para plantar a horta, os viciños nos dan “mira, temos esta verdura, quereis plantar?” (...) E nós ou dicemos que temos isto, ou lles preguntamos por semillas, que sexan autoctonas, plantando de toda a vida. O primeiro é preguntar como van as culturas, as cebolas (...) Aquí se faz regos e com un ueco, para plantar tens que quitar a terra e non plantas na parte fértil, (...) Nós preferimos bancales, com terra profunda e para plnarar/enraizar mais cerca, non movendo a terra demasiado, so ponendo abono en cima. Pero eles nos dicen “assi no”, pero dicemos. Mas eles fixeron sempre toda a vida e non estan dispostos a cambiar. Outra curiosidade é que as hortas o fan os homens, nesta zona, pero de donde vimos nós que é cerca de Santiago, as hortas as traballan as mulleres, pero aqui é raro ver unha muller traballando unha horta. É cousa de homens que nos estraña moito. Tamen temos aqui un tractor pequenino que o conduxo eu. E as mulleres se rien moito cando me vêm porque aqui as mulleres non fan isso. As mulleres estan en casa. (...)

Depois temos organizado actividades com os pouquiños nenos que viven por aquí, de ir ao regato e depois facemos unha actividade con eles sobre auga. Estamos en contacto com a ADECAUGA que é unha organizacion estatal, onde a xente, voluntariamente, meden a calidade da auga en todo o Estado, de una charca, de un regato, rio (...) Esses datos lles envian a eles e interpretan. E depois estamos a facer outra actividade de unha forma desinteressada, os sábados por la mañha de Inglés, para os nenos pequenos. E essa actividade a facemos no bar, porque preferimos que non a vinculem à cooperativa, facemos en qualquer outro sitio menos ali. É no bar porque nos diceran para ser no bar, e baixamos lá. (...). Enton ao sábado ai moito movimento no bar, non son moitos nenos, pero venhen os pais, toman un café mientras os nenos estan num pequeno apartado no bar. (...) É nos meses de Inverno. O que exige que esteja sempre um familiar com os nenos para se responsabilizar, xá tivemos un sábado de Nadal. E enton o obxectivo era faacer cousas sem comprar nada, ir buscar cousas na natureza, traer follas ou o que sexa. (...) Isso é o que aportamos nós à comunidade, e logo nos campamentos e grupos que venhen aqui, procuramos sempre que tenhan contacto com os nossos viciños e com o entorno natural. E facemos una actividade en particular que se chama “Descoberta”, vamos descubrir un pobo aí ao lado. O deseñamos de forma que as persoas ou os nenos interactuem com eles, interactuen com eles. Pois a xente está encantada com os nenos, pois hai alegria no Veran, aos nenos tamen se regalan o teatro, no acmpo da festa ou imos aos centro de dia, com obras de teatro, intentando devolver un pouco o que reciben. Coisas sensilas, pensamos que na sensilles e nos pequenos detalles estan muitas ensinanzas ocultas. Non hai que desenhar grandes coisas para conseguir resultados.

Eu-o vosso publico são maioritariamente de centros escolares ou também individualmente?

G-Individualmente non venhem. Non estamos no camiño de passo, e non venhen pero agora estamos na Rede Española de Albergues Xuvenis, recentemente. E o notámos inmediatamente, estamos susrpresas. Pensavamos tamen que non iba aportar nada pero depois dicemos “porque non pedilo?” E o notamos. De feito, desde que estamos como rede espanhola, vinheron estudantes da Universidade de Bilbao, nunha viaxe de estudos a Santiago, un outro grupo de Erasmus de Vigo e Corunha, com o Carnaval de Cinzo. E si, venhen algunas persoas individuaise vêm a rede, incluso

da Alemania. Pero nunca passara antes. E enton vemosque cada passo que damos temos una resposta e depois destes 10 anos (...) nos encanta. (...) Agora mesmo está a acontecer unha cousa que é consecuencia da crisis, non sona moi bem pero estáa pasar unha cousa boa, é que é a primeira vez que... Bem antes chamávamos empresas da provincia de Ourense para facermos cousas xuntos, actividades de tempo libre, de medio ambiente, cooperar, fai 8 anos (...) Dicemos “somos mui pequenas, os recursos humanos son os que son”, e logo estaban as ONG, “Os amigos da terra”, “Verde Gaia” que ran mui visibles, tiñan moita aceptación, e as ONG, facían...bem non era competencia pero podían chegar a selo, para as empresas, para nós, por exemplo. (...) é un tema que sigue sendo un tempo (...) Por exemplo, unha ONG, como “Amigos da Terra”, por exemplo, realizan talleres de informacion, divulgacion ambiental, como grupo ecoloxista. Sin embargo optan a proxectos igual que nós, ou sexa, nós presentámos ao Concello un programa, para que o Concello nos traga aqui os usuarios, colexios. Pero xunto com nós tamen presentan proxectos os Amigos da Terra, por exemplo,. Por exemplo, hai varias propostas e o Concello colle qual? A dos Amigos da Terra porque tem mais visibilidade, recursos. Enton que `s veces é, considero que é competicion. Considero que certas ONG non deberian facer competicion com empresas, porque o comitido deles é outro. (...) Pero ultimamente xa estan a considerar certas cousas. Havia una ONG que tinha una tenda de comercio xusto. Pero hai cooperativas que se dedican a distribuir isso. (...) Unha ONG tem montañas de recursos e visibilidade (...), noné equitativo. E isso o fixemos ver ao Concello (...) Ahora estamos recibindo bastantes chamadas e empresas que venhem buscar unha colaboracion para presentar proxectos ou facer proxectos. Estamos a ver que se tende a unir varias capacidades, empresas que aportam recursos humanos e se podem complemaner para surgir un novo proxecto. É como persoas buscan persoas ou empresas buscan empresas. Isso é a primeira vez que passa. (...) Porque antes buscávamos empresas para ampliar, para facer cousas xuntos e nos dican “No” (...) Qual é o segredo? Non temos nada que esconder. E agora se inverteu a situacion e isso é mui bom. E empresas pequenas poidan ofrecer coizas com mellor calidade.

Eu-E que tipo de servicios é que buscan?

G-No tempo libre, ...Um dos proxectos que estamos a traballar agora mesmo, coo consecuencia destas visitas de empresas (...) uma das propostas que vamos poner en marcha este Veran (...) é facer campamentos de aprendizagem linguística (...) Este ano a Xunta de Galicia non vai facer campamentos de Veran, por isso somos nós que imos faceros campamentos de forma privada, particular. Eles proponhen nós facermos en Inglés e nós, estupendo (...) é de una semana. (...) É un campamento de caracter medio maibental em Inglês., enton é novo para as duas partes.

Eu-E tamb+em com a tua valencia ajuda, não?

G-Claro. E tamen as actividades de tempo libre son bastante desprestigiadas, non tenhem o valor que deberian ter. Os educadores ambientais cando lles falan de educacion de tempo libre isso, eles dicen “isso, non”. É de mala calidade, os obxectivos non estan claros, que só se pretende que os nenos xogen e se rian. (...) e parte de razon si que tenhem, porque em geral, si. Mala calidade dos programas de ocio e tempo libre, porque os monitores, a formacion que reciben non é suficiente e porque a Administracion tan pouco pide obxectivos que tenham contidos. (...) Enton nós estamos loitando contra isso, porque cremos que un campamento de Verano é um encenarío valiosíssimo para arrecadar un certo grado de aprendizagem en un monton de disciplinas diferentes, e na convivência, respecto, na igualdade, nas relaciones com o entorno é un encenário único porque se produce entre iguaes. Normalmente os nenos nunca estan moito tempo entre iguaes, estan na escola ou com os pais. (...) E nesse sentido, os monitores que contratamos para tal, lles falta formacion (...) Bueno, precisamente este fin de semana tivemos aí un curso da Xunta de Xuventude de Educacion Ambiental dirixido a monitores de tempo libre e pessoas interessadas que resultou boissimo, e estive aqui Antonio Loys, de “Amigos da terra” (...) e tivemos un curso desde os “Amigos da terra”, (...) . E resultou fenomenal, as evaluacions non nos podíamos crer, pois valoraron tanto as instalacion como la comida, como o curso sobretodo, a 100%, estamos mui contentas. Nesse sentido pretendemos, de facer ver à Administracion de que o tempo libre e dicerles que se ponhan en dia, para que o tempo libre sexa realmente o escenario educativo, porque há de se-lo, pero non escoitan moito. (...) Non o vê assi, Pensan que é una actividade de Veran para que os pais poidan traballar, como un guarderia de nenos. (...) Está como mui compartimentada, como que a educacion ambiental aqui, o tempo libre ali, e isso non funciona assim. (...) Desde

logo, os monitores de tempo libre estan mal vistos polos educadores ambientais (...) hai que romper essa cadena porque non está bem. Como se soluciona? Pues elevando a calidade do tempo libre, poner obxectivos mui claros, amplios, se queres, pero claros, com una metodoloxia de traballo e com unas bases e principios en que se sustente a actividade. O medio ambiente non pode ser exclusivo para una actividade medioambiental dun colexio, ou de una actividade puntual para os ecoloxistas ou os grupos de vixilancia. Non, tem que ser en todas as partes (...). Que conste que en Galicia hai equipamentos, non de educacion ambiental, pois xa os pecharon practicamente todos os da Administracion, pero hai por exemplo, provavelmente vais falar deste, de un albergue turístico que se chama Alvarella. Por exemplo, é un referente e é que é estupendo que hai outras persoas de outras EMPRESAS que estan a traballar nesse sentido. Enton as empresas, estamos a comezar a entender de que a xente exige calidade, pero la calidade passa polo medio ambiente, (...) Enton é bom que as empresas o fagan, porque as empresas ainda estan mui mal vistas, a xente pensa nunha empresa e diz “ui!, é dinero”. Ontem, curiosamente, fui a unha entrevista, na rádio me chamaron por la tarde, (...) iba estar un membro de (...) comission de empleo, como un sindicato de esquerda, un membro da ADEGA ou de Amigos da Terra, e me chamaron para falar da empresa. Era como exemplos independentes (...).

Eu-Como exemplos de empleo?

G-Si. E curiosamente, en vez de falar da empresa, acabei por falar de cooperativismo, em que outras cosas é o Ano Internacional do Cooperativismo. A verdade é que o cooperativismo, incluso entre pessoal que devian entender e valorar... ,esta mal dizer-lo, pero a verdade é que sentin que era un tema que non tenia interese. Estou tanta sorprendida! dician “é una cooperativa, ah...uf” .

Eu-Mesmo entre asociativistas?

G-Si. Una da preguntas do locotor foi “ porque as cooperativas só hai mulleres?”

Eu-Estava asociando ao feminismo?

G-Si, E? E as cooperativas , têm muito que decir (...) Son empresas. Curiosamente (...) non entendo, enton quero decir que se sabe mui pouco sobre cooperativas. (...) Hai muito desconhecimento, e preconceito. (...)

Eu-Então se a cooperativas fossem mais bem vistas , aí seria também mais fácil fazer parcerias, não é?

G-Si, exactamente.

Eu-Ainda sobre o entorno, de problemas socio-economicos e ambiental locais?

G-Se vê muitas cosas que non son desexables do punto de vista ambiental en muitos sentidos, pois nas practicas agrícolas. Aqui é minifundio (...) para consumo, o excedente van vender na plaza, en Ourense pero és numa escala mui pequena. E ainda assi, hai os pesticidas, herbicidas. Ademais facen alguna actuacion, como arranxar o campo da festa, en que havia erva autoctona, e a traves do Concello, se quitou essa erva e se puxo (...) erva inglesa, depois puderon rego por aspersión. Quer decir, nós intentamos pero lles parece mui mal . (...) fuimos falar com ele , técnico do Concello (...) pero la gente lles parece mal. Por exemplo, sobre os residuos, costa muito levar todo a baixo, os contenedores de vidro e papel estan abaixo e enton imos e levamos. Pois a xente se vai animando (...) a separar. (...) . Nos cemitérios e iglesias vêm as flores e as botan no contenedor. E lles dicimos, pero se isto dá como abono (...) . Estando aqui, traballando aqui e sendo viciña daqui é muito difícil denunciar persupuesto. Eu penso que para isso estan as ONG, para isso estan a vigilar e denunciar. Son activistas, “actuede aí”. (...)

Eu-Há ONG de Ourense ou são gerais?

G-Eu penso que ONGs gerais.

Eu-Ainda sobre as necessidades de formacion, vocês também contratam monitores ou são mais vocês com as actividades, e também sentem necessidades de formação?

G-Claro, para nós a formacion básica é fundamental. Como docentes que somos entendemos que a formacion é fundamental para todo o mundo ao longo da vida, temos mui claro. Enton formamos monitores aqui, damos cursos de educacion ambiental pero tambien recebemos formacion continuada ao longo do ano a moita velocidade. Todos os cursos que podemos assistir, o facemos por duas razons: Primeira polo o curso em si, segundo por encontrarnos com os demais. Precisamos moito do contacto coa xente de fora posto que estamos fora dos lugares de decision. Aqui se está mui bem pero hay cosas que estan ocorriendo mais ala e hai que ver o que está ocorriendo, e para comentaras tuas dificultades com os demais, para perguntar como vai...

Eu-E que tipo de cursos?

G-Fundamentalmente cursos que tem que ver com o movimento cooperativo (...) em particular a responsabilidade social empresarial, com o acesso das mulleres a postos de direccion, nas cooperativas, coa gestion das cooperativas e o grossio da formacion que nos recebemos, que assistimos fora de aqui vai nesse sentido. Tamen participamos no COP 57, unha cooperativa de servicios financeiros e nesse sentido tamen recebemos formacion e a minha irmã está nunha comission social. E tamen amenudo recebemos formacion médio ambiental, pero tampouco se convocan tantos cursos na comunidade.

Eu- E alem de vós aqui também têm outros monitores, educadores?

G-Si. Na pratica somos 3, evidentemente non somos suficientes para cubrir as necesidades no Veran. Enton contractamos monitores e monitoras buscando esse perfil que responda ao que nós facemos aqui, o mais aproximado possible. Depois organizamos cursos de médio ambiente, como na semana pasada e evidentemente chamamos espertos ou pessoas que tal, por exemplo, Antonio Loys e a minha irmã. Eu me dediquei à cocina (...). Nós aqui temos una estacionalidade bastante forte.

.....

Museu da Limia

EU-Como é que surgiu a ideia de fazer este museu?

G-A origem do museu é entorno dos anos 90', e surge de unha asociacion cultural aqui da Comarca, e surge de un grupo de profesores e alunos do Instituto de Bacherelato de Cinzo. Empezan a recoller pezas (...) Foi com una asociacion cultural quese chama Ovion??, O "voo" é unha planta semi aquática que se dava na antigua lagoa na que era daqui. É dicir, na Comarca da Limia, onde estamos ubicavase a lagoa de Antela que era a lagoa mais grande da Pninsula Ibérica. Durante a ditadura franquista se secou e se puxo produccion agricola. A comarca onde estamos (...) é a comarca agrária mais grande da Galicia e mais potente nesse aspecto. (...)

E tudo o que era a cultural tradicional incluso ambiental ligado a isso também desapareceu e sofreu uma transformacion enorme que nós justamente quisemos ponher en valor. O processo de recuperacion com essa asociacion cultural se dá nesse momento, e esta asociacion busca pelos Concellos de toda comarca colaboracion, non topa colaboracion e chega a este concello de Vilar de Santos e si, que topa colaboracion. Enton, o concello põe à disposicion a antigua escola unitária (...) primária, para acumular e ter lá as peças etnográficas que van recuperando. E a partir daí, xa desde o Concello... Eu naquele momento non era, nem conselleiro, nem alcaide, eu estava na universidade e estava a colaborar com este tema, museu. E quando o concello se põe en marcha para recuperar este edificio. Este edificio é a antigua Casa Rectoral, antigo hospital de peregrinos da Ordem de Santiago e se fai o proxecto de recuperacion (...) E no ano 1996, se inaugura o novo museu aqui, xa com novas peças que se foram recompilando (...) A partir de 19996 non nos temos quedado quietos, se non que se tem feitas sucessivas reformas e proxectos museográficos. Desde 1996, fixeram-se novas salas em modelos expositivos, (...)

Un pouco para cumprir un labor de assessorar peças mas cumprir esse labor de divulgacion do que é un pouco a nossa cultura. Por isso, o recorrido pelo museu sempre começa numa sala (...) que se chama o "mar da limia" que está ligada à lagoa de Antela. Porque daí é que deriva todo o processo de transformação desta comarca, e toda essa cultura etnográfica que se perdeu e que nós queremos poner en valor. Desde 1996 ata agora que non é um calculo (...) pela estatística têm visitado o museu mais de 22000 pessoas, no total de anos, (...) por ano vêm aproximadoamente 1500-2000 persoas. Venhem excursions, venhem colégios, hai unha unidade didáctica com os nenos aqui da Comarca. Vem xente da universidade, un pouco todas esses funcions. (...) Do ponto de vista ambiental, este é um museu etnográfico, e cumpre a funcion do que é buscar a nossa cultura popular, que é a cultura "oculta". Nos intentamos reflexar aqui, maisdo que a cultura popular, o nosso património cultural. Então há uma sala, hai um recorrido pelos principais ofícios que havia na comarca. Hai outra parte que é todo o relacionado com o mundo agrário, que está no pátio, o mundo doméstico, representada a casa. Outro oficio importante é todo o que era destinado ao linho. E hai outro espaço dedicado às feiras, o comercio, que unha tenda do museu e que está

reconstruída unha tenda que nós trouxemos. Entón buscamos os espazos culturais que tamén teñen unhas motivacións económicas e logicamente ambientais.

Eu-Neste proceso de traer as alfaias agrícolas, a poboación colaborou como?

G-Eu creo que é un dos procesos máis satisfactorios das cousas porque se conseguiu ligar totalmente e identificar o que é a poboación do concello con este obxectivo. Máis que colgar con o obxectivo do museo, é poñer en valor algo que por esta transformación económica e tecnolóxica, non dan uso e valor, e valorizar todo iso nun espazo recuperado que é o edificio da rectoral do museo., e que toda a xente sentiu que tiña valor. Iso é un feito que se conseguiu plenamente. E despois se fixo outra cousa, que se fai nas excursións con os nenos que é de persoas que fixeron ou practicaron algun dos oficios son as que actúan como guías. Algun deles xa morreu, mas seguen 2 ou 3 e quen mellor do que unha persoa que fixo eso que lles explique as crianzas e excursións. E iso tamén significa dignificar quen nunca teve un traballo valorizado de médico (...)

Eu-Esas persoas son como educadores?

G-Sí, pero son maiores que transmiten toda a súa memoria de vida. E aos nenos é o que máis lle gusta.

Eu-E son como que contratados, voluntarios ou como é?

G-(...) O museo non tem persoal propio. O museo é propiedade municipal, eu neste caso o alcaide é o presidente (...) é que dirige o museo e despois o que temos son colaboradores, exitosamente voluntarios. O que custa o museo iso sofra o Concello, e as colaboracións son totalmente voluntarias e altruístas. Ao longo do ano solemos ter unha persoa contratada pero é de subvencións da Xunta de Galicia ou de un organismo do Estado, para estar aquí. O resto do ano, normalmente empezamos a actividade do museo en Abril, na Semana Santa. En Marzo, se hai unha excursión solemos abrir, senon está pechado. De Abril ata Decembro só está aberto, fin de semana, e viñes, e para colexios. (...) fin de semana é unha persoa contratada.

EU-Esas persoas maiores que ven, antes de comezarem tiveram de saber algunha especie de dinámica pedagóxica ou xa tiñan esa sensibilidade?

G-A persoa que contratamos do museo xa tiña estado contratada, e portanto é un pouco a que leva díganos o recorrido do que é o proxecto museolóxico, o de comezar por unha sala, continuar por outra (...) . Entón esa persoa está máis eses guías. Pero non lles podemos pedir que eles teñan ese concepto museológico lógicamente. É complementar.

Eu-Esas persoas que fan a visita guiada teñen formación específica?

G-Sí, se lles deu formación, participou en algun curso.

Eu-E con os nenos a visita é diferente de con os adultos non?

G-Hai un tema, é que neste curso non se fixo, porque houbo unha dinámica en Galicia, e en España, unha cantidade de colexios, no recorte de fondos económicos, deixaron de facer. Entón, tem havido algunha visita, sobre todo da Comarca pero outros colexios tem diminuído as visitas, porque non hai dinheiros para pagar os autobuses. Entón, para o ano, estamos a desenhar un programa en que, non é só visitar o museo mas que sexa que venham ao museo e que poidan facer outras actividades. Serían ir a un forno, e un centro d innovación, con transformación de produtos agro-alimentarios. Estamos a transformar unha aldea para eco-turismo. Entón se lles daría ese concepto, máis que ambiental, relacionado un pouco o que é a actividade propia e en parella con o museo, e pois incluso ambiental ou agrícola. E iso se está deseñando para o vindeiro curso. (...)

Eu-Disseste que xa estabas antes a colaborar con o museo antes de seres alcaide, e como foi, qual a tua formación de base?

G-Eu sou licenciado en Historia, no ano 1992 e despois xa fixo outra diplomatura universitaria que é un pouco a que estou traballando, e que por iso eu estaba ligado aquí ao museo. (...) Eu sou Alcaide desde 2005 (..) sempre tive essa vinculación con o museo e agora conseguimos facer cousas que tínhamos emente e agora queda dar-lle una orientación de poñer... que o museo sexa ese ámbito complementario, non só desse tipo económico mas tamén de ambiental e como base de quae foi algo tremendamente importante do Concello. E incluso, un tema de repercusión económica, e por iso quermos agora conectar con as outras iniciativas, de innovación, de visita a un forno que é da propia aldea, e que todo estexa relacionado. (...)

Eu-E con os nenos fáz-se uma actividade práctica para além da visita?

G-Com os nenos hai unha unidade didáctica, para traballar no que é os propios colexios, sobre o que é o propio museo. (...) E nas unidades didácticas traballam sobre o que é o museo e depois venhen *in situ* aquí a ver o que xa traballaran nas aulas.

Eu-O publico que mais cá vem são o publico em geral, turistas ou os nenos?

G-Eu diria que é 50%, hai essa parte importante dos colexios pero vem moita xente de fora, incluso de fora da Comarca, de toda a Galicia, ou que passa de visita ou que vem de esxursion.

Eu-De contros escolres son mais primarias?

G-Mais de primaria (...)

Eu-Perguntar a realidade socio-economica do entorno?

G-O Concello de Vilar de Santos é o concello maispequeno da Comarca a nível de extension territorial. A nível de poblacion temos 1000 habitantes (...) mas a dinámica socioeconomica da Comarca é completamente distinto. (...) Aquí hai um polo de atracion económico que é Cinzo, concello grande pero depois a nossa dinâmica económica é muito parecido. Nos temos um polo económico, 23 empresas, e 140 traballadores, (...) hai una base agraria potente pero também hai una base industrial potente. Nos com isso se conseguiu frenar un pouco o que é o despovoamento que no norte de Portugal se dá e nas zonas rurais de Galicia se dá moitissimo. E graças a essa aposta do concello. Nos non é só essa recuperacion cultural do museo, senon que se fixo todo esse processo de transformacion económica ligado ao parque empresarial. (...)

Eu-E de que áreas são essas empresas?

G-Son dos sectores de servicios, comercial, construcion, são vários sectores e non só ligado à construcion.

Eu-E sobre o sector agro-industrial daqui, como é?

G-O que é o sector agricola aqui, é eminentemente comercial, non é de subsistência, sobretudo porque hai boas vias de transporte e comunicacion, boas bases territoriais, parcelas miu grandes, hai regadios, e isso provoca um dinamismo económico. Houbo un relevo/renovacion geracional e isso tamen é deferente de outras zonas de Galicia.

E depois aqui na Comarca hai a producion pataca que é principal da Galicia e umas das principais de España. E aqui no Concello, curiosamente non se cultiva pataca mas sin o que é a horta. Hai uma cooperativa que está aí no poligono (...) e nos tem permitido com a crisis isto está bastante amortiguado, ou sexa non hai tanta crisis porque aqui somos multisectorial e non se nota tanto, como noutras zonas de construcion.

Eu-E sobre a situação ambiental da zona?

G-A situacion ambiental da Comarca tem luzes e sombras. Dentro das luzes, tem se intentado una certa ordenacion, e como Concello é o único que non generamos vertidos, temos todo o saneamento unificado. Acabamos de pôr en funcionamento hai un mês unha estacion depuradora que engloba o Concello. Pero non é o normal. Portanto hai un problema de verter águas residuais que van para o Rio Limia, e para Lindoso. Nos temos resolto, pero no resto da Comarca non. Enton isso provoca una contaminacion ambiental evidente. E depois hai outra contaminacion que a mim me parece mais preocupante que é a contaminacion de derivados de fitossanitário, de pesticidas. Hai cada vez mais controle, pero isso acaba contaminando o aquífero. E aqui o aquífero é provavelmente um dos mais importantes da Peninsula Ibérica. (...) Houbo outro problema ambiental grave que foi, todo o que é o processo de concentracion parcelário que eliminou as massas de bosque autóctone, carvalleiras, isso se eliminou e queda só zonas pontuais, e isso foi un processo que deu passo a outro tipo de paisagem, agricola, pero isso se perdeu. Eu creio que se recuperou ambientalmente a Comarca. Depois hai outro tema que son os incêndios florestais que tem havido. (...) Hai uns tempos quevai ser complicado pero alguma resposta se deveria dar.

Eu-Perguntar-e sobre sucessos e dificuldades.

G-As dificuldades son moitas. Sobre todo porque num concello como o nosso, pequeno, os recursos que temos son compartimentados. Eu sempre quisera facer mais coisas, pero non temos mais dinheiro e isso nos possibilita que temos de planificar tudo a longo prazo e pouco a pouco. Se temos proxetos que podem partir do próprio museo pois temos que ampliar o espaço. Nos queremos ampliar, num dos povos do Concello queremos fazer un relacionado com o pan. Todo o processo do cultivo do cereal, e com o forno. Em vez de 5 anos temos que ir en 6, 7, 8 anos. Non é por ser un concello pequeno, ou com pouco dinheiro que nonse fixeran as coisas adequadamente. As coisas siguen una planificacion. (...) se vai a seguir esse proxeto, e enton non vais a andar às voltas, se faz

no que esta planexado. Pretendemos sacar aqui o núcleo, museo , do pan e complementnar com a aldeia que estamos recuperando e pôr algum elemento museológico ali relacionado. Tudo segue un pln previsto.

Eu-Estes senhores maiores, en que vêm trabalhar, no tear?

G-Mais bem com os ofícios, o liño. Hai una asociacion cultural aqui no Concello que se chama “Cantariñas” em que esta recuperacion do liño a fixemos com eles. Son mulleres que se reúnen todas as semanas num local que hai noutra parroquia , elasas fazem as atividides e alguna vez também facen una reproduccion, representacion, pero normalmente a visita ao museo é sobre os ofícios relacionados com o agro., agricultura. (...) na primaria sala com o mundo agrário e depois nas salas com os ofícios. (...)

Eu-E sabes se esses maiores que explican o processo agricola, se falam das praticas agrícolas tradicionais e sustentáveis, sem os pesticidas de hoje?

G-Eu supoño que a unha pessoa que visita o museo e ve o que está nas salas e vê o mundo agrario no que é a recollida do museo, e que xa non exsiste e que o guia lle explica, eu creo que a unha pessoa adulta lle queda claro que loxicamente, ambientalmente isso era sostible ou sustentável, e o que temos agora non. A agricultura comercial que temos na Comarca é sostible? Non. Nem um modelo sostible ambientalmente. Isso lle fica demoesntrado, o que é o processo tradicional agrario era sustentavel? Si, sobretudo porque era todo un processo circular que se reciclava. O monte non ardia porque se collia o toxo, se collia a madeira, impedia-se que houvera incêndios. A ganderia era extensiva, estava no monte e impedia que houvesse incêndios porque as vacas, as ovellas, quedava todo. Tudo isso, agora hai un modelo distinto. (...) Eu creo que hai aí un tema que eu gostaria de ressaltar, reseñar: que o modelo que temos agora non sexa a largo prazo, sostible ambientalmente, desde o meu punto de vista, non quer dicir que non funciona. Se essas questions que eu antes dicia dos pesticidas, dos alcantarillados se soliciona, eu creo que se poda conciliñar todo. Eu creo que ademais, que é un processo irreversible, de chagar asersostible ambientalmente, non hai uma agrocultura de agotar ambientalmente o médio, e eu creo que hai que ir a un modelo que sexa sostible. Económica, ambientalmente e depois socialmente, que sexa consistente. Aqui introduzco unha cousas, porque desde 2005, e me tocou a mim, Vilar de Santos, Allariz, (...) os 4 Concellos somos Reserva da Biosfera. E somos Reserva da Biosfera por algo, evidentemente., non é só un titulo que te dá a UNESCO. Si, porque houbo un processo de transformacion, non nosso caso agrária, economica dessa recuperacion ambiental e do nosso património que fomos... e ademais está copiado textualmente pela UNESCO, isso se fixo bem nos concellos. E esse processo de recuperacion non só é adecuado, senon é o que se deve facer. Isso é un pouco a nossa via. (...) Dentro deste modelo de desencolivmento nós fomos capaz de ter un modelo agrario comercial, un modelo agrário tradicional, um modelo de un polígono industrial que cria dinamismo economica e se recuperou tamen o nosso património cultural. E non só no museo, recuperámos todos os fornos, queda agora meternos com os moinhos. Pero recuperámos os centros sociales, as igrexas. Foi un esforço de moitos anos, (...) e depois hai uns valores ambientais naquelas zonas que temos especialmente protexidas, ambientalmente valiosas, e que aí é a paisaxe orixinal. E para a Reserva da Biosfera, uns concellos foran valorados ambientalmente e outros non. (...) Ao ser Reserva da Biosfera non é passar un cheque en branco. É un processo continuo, pode dar ou quitar,...) é un período de 10 anos para revisar, com parâmetros ambientais, económicos, de paisaxe (...) e se non cumples, non cumples. Se en 2005 os vertidos, non os tiña depurados agora os vou a ter, ambientalmente estou cumprindo e é un parâmetro a mais. (...)

Eu-E sobre o tipo de agricultura que se faz aqui com as hortícolas?

G-Se está agora empezando com a agricultura ecolóxica, si. (...)

Houve un grupo de xente que se xuntou en cooperativa e agora estan intentando tamen por en marcha, non agricultura comercial, pero de tipo ecológico, xa com una parâmetros e com valor a engadir superior à agricultura comercial e isso parece-me muito interessante. Porque eu creo que é por onde deve ir. (...) Levan 2,3 anos, constituindo una sociedade, ainda non estan produzindo porque isso é um processo...

Nesse processo de recuperacion, ficemos algo que complementa que é o que é o ciclo agrário. Empezámos en Allariz, e para aqui os mercados tradicionais. E qual é o objectivo de isso? O objectivo é volver ao modelo que havia antigamente das feiras, un modelo que funciona desde sempre na Europa e en Espanha. Aqui hai duas veces ao mês unha feira enorme, pero acabou

sendo “made in china”. E se perde, se ti tens un viciño en que o seu excedente agrícola (...) e tu tens unha institución que é un mercado tradicional posto en marcha polo Concello, porque non lle podes sacar un rendimento e vais ao mercado e vendes ti? E non tens intermediários, é todo o que sacas. Se vem un visitante ao museo ou isso e hai un mercado tradicional, podem levar unhas patacas. Porque é outro problema que temos. O que é o modelo capitalista acabou-se desvirtuando, de que ti vais ao supermercado, tens lá envazado, e pagas un valor que non o tem, é só un valor comercial. E perde-se esse mercado de proximidade e de calidade desse produto. Outro factor que é fundamental, é que o produto de produción, é natural e fresco realmente. É un dos proxectos no que mais me apetece. Este sábado hoube unha primeira prova que foi na sábado, o 1º mercado em Allariz, e que funcionou muito bem e queremos trasladar aquí para o próprio casco histórico. (...) É un tema que nos vai costar e que hai tramites legais, tem de ter uma iniciativa do concello, e tem de ser produtos frescos, zanoiras, patacas. A mi me gusta moito o modelo francês, que vais por pobos pequenos e hai uns mercados tradicionais maravillosos. E porque non aqui? E digo un pouco para rirme “porque non vamos producir aqui, se sempre produzimos aqui?” devemos recuperar essa capacidade de produción, porque hai o tramites burocráticos, e também para promover a economia local. (...)

Eu-Este museo tem semelhanças como de Allariz?

G-Tem um modelo distinto.

.....

Parque Etnográfico do rio Arnoia e Ecoespacio O Rexo

G-O Parque Etnográfico está compartido entre Promoción Económica, que é a Concellaria Económica que leva e a Consellaria da Cultura, (...) e depois, por outro lado, é que seria o Espacio do Rexo. Bem, a forma de traballar na Concellaria non é por compartimentos estáticos, senon que é una forma de traballar en conxunto, enton compartimos responsabilidades de algun xeito. E enton o Espacio do Rexo é un proxecto que começou en 1999. É nunha zona xa priverixiada, no entorno ao Rio Arnoia, onde existia una antiga central hidroeléctrica abandonada e un antigo moíño, casas e estaban abandonadas. Aí o Alcalde (...) contactou com un autor que Agotino Augola, un artista Basco para poñer en valor aquela superficie, en vaso a un a una situación pictórica (...) Hai 2 duas partes, primeiro foi o asentamento da zona, a adquisicións das propiedades particulares, aquela zona estaba completamente abandonada e a partir daí a situação de (...) para o autor o que tratava de apresentar era un pouco a alegoria das enerxias renováveis, enton por un lado hai una serie de actuacións en pedras (...) pintou. Estiveron alguns doutorandos de todas as universidades de Belas Artes do Estado Español, deran 5 pinturas de mão de pintura biodegradável. E una actuación pictórica sobre arbores. Nos arbores se xogou mais com a perspectiva (...) hai cousas que son visibles, e xoga com as distancias, perspectiva, e podemos ver borboletas, mariposas un corazón, distintas formas reflexadas nas arbores e vai se vendo dependendo do ponto onde a pessoa contempla essa obra pictórica. Essa obra estava-se completando com un proxecto compartido pelo Concello e a Fundación (...) Ferrero que era a creación de una granxa-escola. Por un lado havia a recuperación do antigo moíño e antiga central hidroeléctrica, e depois havia una casa tamen devolda/devoluta (...) e recuperou-se (...) e ao recuperar o caserio o que decidiron é que essa fora a vivenda e a queixeria do pastor que iba traballar com a granxa-escola, com as ovelhas. Cando se fixo isso (...) o que se buscou foi un pouco unha experiencia-piloto tamen, para formar possíveis empreendedores. Non facer una granxa mais de ovelhas, senon facer una explotación de oviño de leite, en concreto son ovelhas-laxas, ovelhas típicas do País Basco, e aquí era para ver se era capazes producir queixo de ovella. Porque non havia queixo de ovella. (...) Elso porque o precio do leite de vaca esta un pouco cativo/baixo (...) se nos fosemos capaz de producir, transformar e vender o nosso leite, isso teria un valor engadido interesante. E nos primeiros anos funcionou como una granxa-escola, pero non como unha granxa-escola para pequenos, isso foi un passo posterior. (...) Para pessoas daqui de Allariz e de toda a Galicia (...) Inicialmente era para xente que estava interessada en aprender o manexo do gado miúdo, ovelhas, cabras, (...) para facer allí as practicas, manexo dos animais, incluso axudas, havia una parte teórica e una parte practica, e os primeiros anos houbo xente para facer esta actividade (...) e as perspectivas de futuro que podia ter isso. Bueno, isso (da formación) foi decaindo un pouco, non do queixo, (...) isso tiña perspectiva

económica. Incluso houbo xente que se formou ali e que tem granxas (...) para elaboracion de queixo. Pero foi decaindo, com a pression sobretodo de carno, ovino e caprino porque o precio 12 anos depois segue sendo o mesmo, sem embargo os custos subiu muito, e enton a xente, incluso com a PAC, politica agricola comum, e enton a xente no tira por aí, e depois isso resulta haja lumes porque a superficie non está limpia. Un pouco a perspectiva de Allariz era ter ganaderia, ovelhas, vacas, cabras, e que isso já non era un tema meramente económico. Era un tema que favorecia o territorio, a biodiversidade e favorece a ausencia de incêndios. A parte que fazer calquer proxecto de desenvolvemento sostible sem ter en conta a superficie mais importante do teu territorio, non tem xeito. “vamos facer un proxecto de desenvolvemento sostible que sexa só nos núcleos de poblacion”, isso non tem sentido. (...) Enton cando se montou a granxa-escola era un pouco nessa orientacion de formar possíveis empreendedores que desenvolvessem esse tipo de actividades, ou reciclar xente que xa estaba no sector, de habilidades técnicas para que ficessem una boa gestion da sua explotacion. E depois pelas circunstancias, isso foi a menos, hoxe ainda hai un rapaz facendo practicas, venhen institutos de formacion agraria a facer instancias, pero isso diminuiu moito porque non hai empreendimentos. (...) Cando vimos que o tema de granxa-escola orientada a pessoas maiores que estava moito reducido, decidimos dar una volta ao proxecto, mantendo essa parte, de feito ainda hai xente maior que vem a formar-se ou enganar-se porque hai xente vem com a idea moito bucólica do campo, moito bonito, pero estar ali 7 dias da semana com os animais, axdar a parir as ovelhas, hai xente que xa non lle parece tan bonito! Enton resolvemos facer mais com a educacion dos rapaces, sobre todo num tema que agora está moito en voga que é o das enerxias renováveis, enton monteou-se un centro de educacion ambiental que está baseado na bioconstrucion, e que no que empregamos as enerxias renovables. Na própria instalacion (...) temos enerxia fotovoltaica, solar eléctrica, un pequen moño de vento, una caldeira de biomassa, temos a bioconstrucion com a sua orientacion, un invernadeiro (...) com critérios ecoloxicos, com madeira certificada, termo arxila, tecto é verde. E complementamos na granxa das ovelhas e nas instalacions da queixaria com enerxias renovables, e comecámos a receber excursions de rapaces. Estamos agora mesmo en torno de 3000 visitas ao ano. Aproveitamos o que era a granxa das ovelhas, montamos o que é o tema de centro de educacion ambiental mais sobre as enerxias renovables, donde tamen nos serve un pouco de centro de recepcion da Reserva da Biosfera, temos uns paneis sobre os animais, coas plantas que temos nesta zona, e depois hai o complemento com o espácio de Augstiño Barola. Onde antes estaba a central hidroeléctrica, que incluso é una enerxia renovable. O que se tratou foi aproveitar un pouco do que xa havia complementar com algo mais para facer un atractivo a posibles visitantes (...) . levamos 12 años producindo o queixo de ovella, com mui aceptable acollida (...) que vendemos para tendas de delicatessen, e venda directa. E o que nos animou tamen foi animar a otra xente a temas de produccion própria com venda directa, algo que en Francia levan moito tempo facendo, en Portugal tamen tendes bons exemplos, como o tema da matanzas (...) porco pero fáceis para venda externa, na freguesia onde podem matar e transformar ali, porque na casa non se pode por temas sanitários. Nós aqui o que lle dicemos à xente é que o mellor que facer un empreendimento com vacas de leite para competir em pé de igualdade com as explotacions que levan moitos años, (...) pero se montas una explotacion en que transformas esse leite e tratas ti mesmo de vender, (...) como leite ecológico (...) em moitas explotacion pagan una margen moi cativo. (...) En Allariz, numa das instalacions que estaba para pechar, o que ficemos foi transformar en ecológico, é una SA, sociedade de duas famílias que colaboran (..) e ficeron una inversion moi potente para ter a sua própria envazadora. Este ano van a comecar a vender o seu próprio leite ecoloxico envazado por eles. Com a forgoneta van às casas. Esse tipo de empreendimento a nós nos parecen sustentables economicamente e viáveis desde o punto de vista ecoloxico. (...)

Eu-Conseguem vender esse leite, mesmo sendo mais caro?

G-Sim, temos un tema que é a crise económica, e que vejan mais os cartos, pero a classe mais elevada são as que mellor suportan a crise e então estan dispostas a dar mais dinheiro (...). Por exemplo este sábado vamos a empezar com o mercado de proximidade de produtos produzidos na Reserva da Biosfera de Allariz. Comentava-te que o centro de educacion ambiental era na Reserva, e Allariz e outros 2 concellos

son Reserva da Biosfera (...) e quer dizer que é una identificacion da UNESCO de territórios (...), xa non tanto polo médio ambiente, fauna e flora, senon sobretodo por levar adiante politicas de

desenvolvimento sostible. E é isso que tratamos de facer aquí, tratamos de dar saída a esses produtos locais, valorizalos. Como a xante que produce horta, (...) ou outra forma agrária na zona da Limia, no Concello de Vilar de Santos, en que producen marmeladas (...) ou xente que produce mel. Às veces nem lle pedimos que teñan o selo ecolóxico, pois o selo tem um processo custoso que sobretudo para xente com produción cativa é un proceso complicado. Nós o que lles pedimos é una serie de parámetros medidos por nós que lles permitan levar isso a este mercado, e vamos a empezar xa o próximo sábado, e vai ser todos os sábados. Porque Allariz? Porque tem una capacidade de receber moito potente (...) e vem moita xente. Ademais seten construído aquí una complementaridade. Por exemplo, se vás dar una volta polo casco, tem aquí os *outlet*. (...) No Rexo, 90% é una privada, fundación, e venden a carne, e 10% é publica. E Allariz en concreto conseguiu ter moita capacidade de atracción de xente, sábado esta cheio, nos restaurantes, e a poboación é só de 6000 habitantes. (...) Tem spa e outros porque conseguimos captar una forma turística (...) de toda España, (...) Portugal, (...) incluso de Francia. E essa xente non ven polo mercado de horta, tradicional, pero polos outlet, tendas, no casco histórico e enton o que acontece é que essa xente posan ser potenciais compradores de mercados tradicionais (...). Se non tens algo para que venhan xente de fora é difícil eu vendes algo para os compradores de aquí. (...) mas con essa potencialidade de atracción de xente de fora, pode ter essa saída. (...) Em Allariz xa vem sendo usual facer feiras específicas. Por exemplo, a feira do Outono (...) castañas, hortas (...) no verana festa da Empañada (...) en Setembro hai a Arte de man”.

Eu-E incluem artes como cestaria?

G-De cestaria hai una feira só dedicada a isso num concello, en que incluso venhen cesteiros portugueses. E em Setembro hai a festa do Amendoado e licores (...) Hai tamen a festa do Cebreiro, é una festa do queixo no Concello de Lugo, tamén un queixo tradicional. Tamen un feito que temos hace 2 anos, na área do medio ambiente, pero xa te digo que é medio ambiente e turismo, (...) Houbo un alumna da Universidade de Lisboa que fixo una tese sobre o Concello de Allariz, e nos convidaran en Tras-os-Montes para unas xornadas, mas depois foran canceladas, era en Bragança, sobre desenvolvemento rural. E enton como eu dicia temos un feito que é o Festival de Jardins. (...) Pois nós temos moito boas relacións com Ponte de Lima (...). Enton nós procuramos ir ver cousas que pode haber interesantes por aí, e a Francia, ou viaxamos para ver cousas interesantes para desenvolver economicamente o proxecto que temos aquí e en concreto vimos o Festival Internacional de Jardins en Ponte de Lima, e collendo un pouco o seu modelo e colaborando com eles, e eles comezaran a colaborar com nós, incluso o presidente do Xuri ven aquí, Francisco Caldeira Cabral que é o mesmo de lá, e enton comezamos a desenvolver esse proxecto. E no ano pasado arcadamos 50000 visitantes e algo que é significativo para ser o segundo ano.

Eu-E tiñan jardins de varios países, não é?

G-Ano pasado tínhamos Portuga, Italia, Austria, Francia, Eslovaquia, España, Galicia, e algo mais. (...) De outros proxectos, temos tamen una Escola Municipal de Cestaria, en Santa Maria de Águas Santas, que tem una igrexa grande, que é un pobo com moita riqueza patrimonial, riqueza cultural (...) e depois hai uns restos de un castro. Fixeron excavacións, incluso de haver un posible santuario pré-romano, e hai una igrexa templaria en que na parte de baixo hai una pedra formosa, e unas antigas termas celtas, é un sitio com moito valor. E enton o pobo restaurou-se e teve varios prêmios pela subvención, (...) através de AGADER (...). Bem, o problema que hai nos pobos é que fai una inversión mui potente, (...) aquí temos 92 nucleos de poboación, pobos (...), e normalmente têm auga, saneamento, pista asfaltada, recollida de residuos, pero ainda assi, estan sendo abandonados, porque ao abandonar o sector primario, depois non hai traballo. E en Santa Maria tamen ivemos esse problema, é un pobo com una importancia grande e mui bonito para vivir, pero sem embargo a capacidade é pequena dos próprios habitantes. E ademais, estan pedindo muitos cartos pelas casas que estan caíndo. (...)

Na ideia de dinamizar esse pobo é que foi criada a Escola de Cestaria. Temos 22 locais sociais en todo o Concello, actividades para mulleres, de viños, e a escola. (...) tínhamos lá um moíño abandonado e têm una mostra de distintos tipos de vimeos (...) que se estaban traballando e estaban encantados porque os alumnos van vendo como se plantan lá o cultivo de vimio/vime, como se plantan e traballan e. E aquí no Festival de Xardins estan usando moito o vimeo, para facer bancos. Outras actuacións é que no pobo de San Salvador dos Penedos, que era o 1º pobo que tínhamos abandonado, restaurou-se parte das palloiras e casas do pobo, en colaboración com esta

asociacion, para ter ali un centro de AsSinoterapia, traballan com persoas com discapacidades (...), en terapias com burros, asnos. E agora estamos pendentes que nos autorizen a Agencia Española do Medicamento, para facer sabons artesanais, elaborados de forma artesanal e com leite de burra. En Tornos está a granxa a de vacas ecolóxicas (...). Hai outro local en que hai vacas, e está todo en ecoloxico e mantén limpa toda una superficie (...). E agora estamos com un proxecto que é de carne de boi (...) para producir carne a 4/5 anos que está mui valorada. (...). Temos outra zona en que hai cabras para carne quenon son rentables economicamente pero que estan para manter limpas outra zona que está incluída na Reserva de Biosfera. (...) Noutra zona fez-se una concentracion parcelar, xuntou-se as fincas pequenas (...) respeitou-se as plantacions e depois fez-se un mapa de usos do solo, donde se pode plantar, ganderia (...).

Eu-Aqui quando fazem acções de educação ambiental, sendo também cultural, o que fazem cursos, e depois nas visitas ao Rexo, depois também visitam outras partes do Concelho a ver esta parte, bons exemplos?

G-Depende do nos pidan. Por exemplo, a semana passada, veio un instituto onde os rapaces tiñan formacion agrícola e gandeira. Enton, visitámos a Escola de Cesteria, a Granxa das Vacas, a explotacion das cabras, fomos un pouco a ver todo. E depois temos aqui (Portela..) tamen una fabrica de cerveza artesanal. (...) A idea seria de producir aqui lúpulo pero por agora tem a fabrica. (...) Depois temos visitas escolares, venhen visitar o centro de educacion ambiental (...) e depois vamos a Santa Mairade Aguas Santas ver o castro, toda a restauracion de Santa Mariña. Depois dependendo do que queiran van a ver a depuradora de águas residuais. (...) Aproveitan para visitar a piscina municipal climatizada ou a radio.

Eu-Os que vêm amanhã são os que estão a estudar na área de ganaderia?

G-Non, o Venres son rapaces novos, son mais cativos, estes vêm ver o que á a recuperacion de Allariz, patrimonial, villa, e o centro de educacion ambiental, coas enerxias renováveis, a ganderia. Depois van tamen pela recuperacion de núcleos tradicionaise ver os castros. Dependen do tipo que venhen. Ou En Sansalvador, só venhen sobretudo polo tema das discapacidades. A FAor, de Ourense, que traballan com persoas com doença Alzheimer pois tem parceria aqui com a ascoacion da Aldea. (...)

Eu-E Viernes reciben nenos de primaria ou secundaria?

G-(...) Bem, No Rexo recebemos nenos xa de 3 anos, ata 15/16 anos.

(...) E depende da idade dos rapaces e da demanda. Pode-se fazer un taller de queixo, a un taller de reciclaxen, a dar de comer às ovellas (...) Depois a Fundacion do Rexo tamen temos campamentos de Veran para rapaces, e facen-se cursos de inglés con contido ambiental, ou às vecessimplesmente hai xente que quer alugar o espácio físico. Por exemplo, este fin de semana tiñamos un campeonato, en colaboracion com o Concello, da Asociacion Asturiana de Baloncesto/basquetebol. (...) Éde deporte pero é algo económico (...) e com os rapaces venhen os pais a ficar o fin de semana. (...) Normalmente se traballa por áreas (...) Aqui o que tratamos é de aproveitar os recursos que temos no território para dar essa opcion, que a xente possa disfrutar de esto, outro. E cada un escolle. (...). No fin de semana que ven, vem da Universidade de Canadenares (...) ao lado de Madrid, que é a universidade mais importante a nivel de España de temas ambientais. Pois o año pasado xa fixeron una estancia de 3 dias. (...) licenciados en Ciéncias Ambientais, instalan-se nos bongalows do camping, facen gastos e e vem o que temos aqui. Outro exemplo, é na Fundacion (...), temos un acordo com a Asociacion de Medicina Geral, conmedicos que vem 2 veces ao ano facer cursos de ecografia. Porque son xente com capacidade económica moito importante. (...) e depois repeten e venhen coas suas famílias. EAllariz funciona boca a boca. Allariz non tem capacidade económica para facer una campanha mediática.

Eu-Vejo que tudo está interligada, mas agora poderias dizer-me os pontos mais altos deste percurso até agora, e tambem os pontos mais débeis?

G-Os pontos mais altos é que se conseguiu uma marca Allariz consolidada, e isso é muito difícil de facer, que Allariz se vexa como un todo e isso conseguiu-se ao longo destes años. Nós baseamos-nos en 3 patas: a sostinibilidade ambiental, económica e social. Entondemos que una sem a outra é impossible. Hai xente que vê o ambiente como moito importante pero se economicamente non ofertan una série devantaxes é difícil explicar à maioria da xente que o médio ambiente é importante conservar. (...) E tem se conseguido incluso un respaldo exterior, é dicir, non é o mesmo quenós digamos que bonita que está Allariz, do que venha a UNESCO e te dê a Reserva da

Biosfera, ou que venha uma universidade a nível do estado, en que este ano escolheu un dos nossos proxectos, a nível europeu como proxectos mui importantes a nível da biodiversidade, das vacas.

Eu-E falavas de prémios, quais são?

G-o prémio, 1º que recebeu Allariz, de importante foi o da Union Europea, o *Quality Urban*, a nível de *Recuperacion Urbanista*. Depois em 2002 recebemos o premio das Naciones Unidas , de Desenvolvimento Sostible (...) Dubai, calificacion urbe, depois em 2005 recebeu-se o prémio *Reserva da Biosfera*, temos recebidos outros pequenos prémios pelo caminho. No 2010 fomos finalistas na *Capital da Biodiversidade* a nível do Estado Español. Enton é difícil seres profeta na tua própria terra, senembargo, se vem un de UNESCO e dixen “Uau, que bem facedes”, enton dizemosque estamos facendo ben. E tamen o que conseguimos ao longo destes años é que moita da populacion de Allariz confia en nós. Non se tem feito nada en que a xente desconfia de nós, independentemente das cores políticas.

.....

Albergue e Aula de Naturaleza A Reboleira

Eu-Estavas a falar do Cerdo Celta...

G-Sim, quero dizer, que cando o Cerdo Celta... cando nós facemos una escusion em que vem xente aqui para coñecer o ambiente, una das cousas que é muy interesante para ver é o Porco Celta. Porque é una crianca no aire libre. Com o qual tem todas essas... a ver...a alimentacion natural, non vai a quadra para nada, come solamente o maiz ou algo de cereales íntegros (...). Com o qual também é una sobrevivência no médio ambiente porque, ao passo que axundan o médio ambiente tambien... porque limpan as ervas malas, e organismos, vamos cambiando de finca e a mesma natureza se regenera a si mesmo. E esse tema, claro, nós ofreciamos isso. Ahora mismo non, pero no restaurante si. (...) É carne biológica (...).

Eu-Então mostras como? Vais com estes colegas a mostrar e visitar a granja?

G-Iso. A visitar a granja, ao lugar a donde eles têm os porcos libres. E o tema da alimentacion, os coches têm ali os ranchiños, todo o tema do crescimento... o cultivo... onde estan (a comer) tem de ser de Castanho ou que haja castanheiros, e que haja Robles, porque eles também comem (...) as lombrigas que dá o roble, os cochos digamos. Claro num sitio também onde a natureza les permita comer algo aparte da erva.

Eu-E para além dessa actividade em que vem aqui colégios, com a aula da natureza, há outras temáticas?

G-A outra temática seria a de facer os queixos. É outra das coisas que mais... de momento que eu les ofereço pero cuando... moitas veces vêm os profesores, e solamente o que fai/fazem é salir daqui a visitar por exemplo, as pallozas (construções típicas com colmo). Bueno, às pallozas às veces também os levo eu, pero senon, eles mesmos fai/fazem os traballos. Por exemplo, querem estudar a fauna, a flora ou queren estudar outro tema (...) escollem claro. Escollen o tema e despues vêm aqui e simplemente facemos a estancia. E despues dicemos donde está... por exemplo, se queren ver un monte com robles, o mais cercano é esse de A Reboleira. Sobre o albergue está a Reboleira! Senon estan os distintos temas ambientais que hay. Aquilo que mais hai é prados, (...) hai Roble (...).

Eu-Então são os grupos que fazem um programa para a primária distinto de outros?

G-Non exactamente. No momento ofereço as salidas assim. Nós só ofrecemos as salidas aos lugares porque não temos formador, monitor, ou sexa, eu não teño formacion para dar o curso, non. Eu só sou monitora de tempo libre, com o qual eu puedo ensinar o sitio pero non puedo dar una aula. (...) E outras das cousas que fixemos (...) foi una aula de cestaria, mira! (...) Tudo o que está feito no albergue está feito por una rapaza que é cesteira, artesana e recollemos... Una aula que fixemos foi recoller os mirtilos e fixemos todo o traballo de campo. Recoller o material.

Eu-A verga não é?

G-Si, e fixemos na aula. (...)

Eu-E há quanto tempo foi isso?

G-Cinco anos... (...) cando abrimos, quatro anos, ahora veremos.

Eu-E as actividades são de un dia ou dois dias, ficam aqui?

G-Depende do programa. Normalmente son dous días. Normalmente si. Por exemplo, o dos cestos foi un día solo porque foi aquilo de, un día recoller, outro día empezar para una demostracion (...) e nada mais (...). Normalmente son dous días.

Eu-De uma semana não há?

G-De momento non.

Eu-E como surgiu esta ideia? (...) Surgiu ao mesmo tempo, a aula de natureza e albergue?

G-Tudo ao mesmo tempo si. O proxecto xa foi encabezado como isso. Porque non havia ninguna en toda a Comarca. Non havia ninguna aula de natureza. Nada mais que unas que hay publicas, no Cabreiro, nos Ancares. E despues era un proxecto... surgiu a ideia porque...nos Ancares, de Leon sei que hay. Enton eu escoitei na reunion no Plan LEADER que era posible facer una, que era un dos proxectos que seria bom e viável para a zona. Enton, xá fixemos o albergue pensando niso. De meter-lhe a aula, e merter-lhe todas as outras... é chegado/perto também ao caminho (de Santiago). Sobretudo cando non hay peregrinos e tal, pensámos que se podia facer isso.

Eu-Têm actividades a partir de Março ou também têm no Inverno?

G-No Inverno non temos moitas claro pelo clima, porque non podem chegar aqui. Se hay neve, se hay geadas (...) a xente tem medo (...). Tampouco a promocionamos moito, é verdade. Non é por isso, é que temos medo que non funcione e é o de sempre... não sabes? Se non funciona é porque non funciona... Não se planteou moito também porque com o camiño... algunas actividades vai-se deixando un pouquiño para tempos de sequia. E cando se trabalha com as duas cousas é difícil, quase impossible. Ahora, o mellor si, com a palloza, podia ser para grupos... e de manter isto para os peregrinos porque... é demasiado incompatible. Cando tens peregrinos e que vêm grupos de colégios, este são mais barulhentos e os peregrinos querem calma, non quero barulho. Non é que sejam moitas as veces mas mais ou menos... sobretudo ao principio ficemos moitos destes temas, ahora cada vez menos. (...) Mais que nada por isso.

Eu-Mas os colégios continuam a procurar?

G-Continuam a chamar pero sempre dicemos que estamos moito ocupados, para non... Não é que chamem tanto assim, tampouco temos una publicidade dirixida directamente, non sabes? Simplesmente o que temos é una guía, una guía que fexo/fez Boli, daquela e quedamos com essa guía. (...) Enton, as veces vou a algun curso, teño ido... fun/fui a dois ou três cursos para Medioambientales, de educación médio ambiental e xa esta.

Eu-E onde foram esse cursos?

G-Foram en Ourense, nun albergue também de Ourense que eram de unas mulleres emque a comida era biológica.

Eu-Foi nas Corcerizas?

G-Non, eran duas irmãs.

Eu-Foi no Egoal?

G-Egoal, ah si, é que non me recordo. (...) Pois si.

Eu-E o outro onde foi?

G-Sotavento, pero esse foi de un día solo. Fomos un día a visita-lo e isso. Despues tivemos en Santiago una charla, tipo informativa para... com a SGEA (...). Na SGEA foi também donde estava Boli, deu os cursos e isso. Era una asociacion de educacion médio ambiental. Una asociacion que creio que desapareceu porque non hay pasta (dinheiro) para eles, ou seja deixan de mandar dinheiro aos nossos governos e se acaban os proxectos.

Eu-Estavas a falar no inicio do programa LEADER ser para aqui, para esta zona mas como surgiu a ideia?

G-Si, eu tiña vacas aqui, vacas de leite (...) neste sitio. Esta era a granxa.

Eu-Já havia esta construção?

G-O edificio claro. Esta construcion era o edificio das vacas, enton suxiu a idea de que o leite ia moito mal, o tema... Nós tiñamos leite e o tema do leite ia moito mal porque solo temos leite no Pueblo, ao redor. E de resto son vacas de carne, enton havia que... estávamos nun momento em que non estava bem o leite. Enton dicemos: “hay que facer algo”. Nós tiñamos a palloza que era un restaurante, pues decidimos facer... Pues “vamos facer un albergue, a ver o que pasa”. E também entrou una parte moito importante para a subvencion do plan LEADER. Ao ser un sitio en que entreva una aula de natureza e que supostamente nos íamos dedicar a isso, ainda que fora no camiño também, pois foi un proxecto que foi visto para o LEADER para que nos dessem a

subvencion. E de feito foi moito bem considerado porque era un proxecto inovador (...). Era diferente e despues metemos-lhe una construcion assim diferente, a aula era nessa pallozinha assim, e como leva essa construcion... Antes era una granxa que non tiña ventanas, era una construcion feísima. Enton, melloramos muitíssimo a parte de construcion (...). Mas não tem nada que ver, se visses a foto de antes!... Isso non se parece nada! (...). E como nós vivíamos aqui... A parte que me correspondia era... eu vivia aqui. Nesse momento vivia das vacas e do restaurante. A partir daí cambiou completamente. A miña subsistencia agora é complementamente do albergue, vivo para isso. E teño 4 persoas que traballamos. Este año supostamente que 5 pero 4 seguro.

Eu- Porque agora, mesmo com esta situação de crise, a afluência de peregrinos continua, no?

G-Sim, o año pasado traballamos moito bem. Este año, para a fecha que é está moito bem. (...) Há moitas reservas para grupos, para xente que vem assim independente, habitaciones, pelo qual pois está bem.

Eu- Grupos para ficar a dormir ou também para actividades?

G- Para dormir, no momento para actividades non.

Eu- E sobre o entorno daqui à volta, achas que há alguns problemas ambientais? Ainda que aqui é um entorno com muita natureza... E conjugada com a parte socioeconómica de como é aqui?

G- A situación aqui medioambiental, medianamente podemos dizer que está medianamente... mais ou menos. Há mais reciclagem dos produtos (...) pero solo temos do vidro, com o qual, a basura vai toda junta. Ou sea, reciclagem nada! Depois o que é a recollida, vai toda xunta. Sobre plásticos, a educacion ambiental é zero. E canto ao tema dos vertidos, também esta pobríssima do todo porque todo o mundo verte como pode menos o albergue que está legalizado, e que está com vertidos mais ou menos controlado, com controle analizado todos os anos (...). Está nun contenedor e vêm sacar una amuestra para un laboratorio que está asociado. Porque nos obrigaram para o albergue, é caríssimo, pois senon non o faríamos, essa é que é a verdade. Todo o resto à volta non é nada tratado, vai directamente aos poços de (...). Todos os demais van e os que têm vacas e recollen todo aí. Com o qual... bem o sistema de vida... aqui a xente vive das vacas, das subvencions practicamente também, porque a Comunidade Europeia está de momento lles axudando. E as vacas, as ovelas, a xente maior que hay nas casas e algun traballador extra.. por exemplo, este chavalo camarero... quero dizer, hay una combinacion porque solo das vacas tanpoco se vive. (...)

Eu- E aqui há muitos maiores ou também há gente nova?

G- Hay de todo (...) pero hay mais maiores, moitos mais. Por exemplo, xento joven que viva ahora aqui no Pueblo non hay ningún. Havia 12 rapaces, que agora têm como 30 años, pero ou estan en Lugo. (...) Os meus fillos, un está en Vigo, outro en Madrid. Outros jovens estan (...) Coruña. Uno en cada cidade. (...). A vida aqui seria baseada no camiño, quero decir, se subsiste o camiño (...) e se hay un traballo aqui no pueblo, seria o caminho, seria o camiño o futuro. Se o camiño tem um futuro nós temos futuro. Eu cando me jubilar quedará outro aqui ou outro negocio que userem noutro sitio, claro. Isso e dos queixos também. A economia dos queixos é una economia moito boa para a xente. (...) São 3 quexarias no Pueblo. É un convenio... ou sexa, una coisa, un achegamento à vacas, o queixo (...) Embora eu teño un problema... com una das queixeiras... Por exemplo, para quem tem tempo livre, para ver como se faz... Eu também xa fiz queixo, e nas 3 casas que existem hoje (vacarias) e economia do queixo é que sustém a casa. Porque vende moito queixo.

Eu- E também os peregrinos compram?

G- Non, porque é queixo fresco e non podem levar, pero é também pelos peregrinos... Se eu lles compro 5 queixos é para servir aqui aos peregrinos... (...) Bem, o problema que teño com os viciños é que desde que abriu o albergue non me relaciono com eles, ou mellor non se relacionam eles comigo. Com o qual... o mellor non é o tema de non poder ir ali, aos queixos (...) Eu também sei como é, também fiz queixo e vive una parte de isso. E por isso sei que é una parte importante da economia. Tem una denominacion de origens, daí se chama o Queixo do Cebreiro e (...) e tem bastante salida, e sobretudo en entornos pequenos, vá hasta Lugo. Seguramente... non sei en el *Corte Inglés*. (...)

Eu- Mas é curioso que vocês abrindo aqui o albergue, até poderia haver mellor comunicação, não? Porque se junta tudo, não? As vacas, o queixo, a promoção local...

G- Si, todo seria moito mellor. Si non houvera esse tipo de historia, que foi (...) Aqui maran isto como una... Eu gostaria de saber como miran. Pues eu cando ainda tiña licença oficialmente (...)

eu fixera a solicitude e tardaran 3 años a darem-me a licencia, licencia definitiva. E nesses 3 años pues comezaran a dicer que chamavan a policia... Eu creo que foi envidia, una envidia estúpida, sem motivo porque eu estaba com bastante mais (condicions) que qualquera, pero estaba a pensar “o que vou facer” e despues começou a funcionar moito bem e foi ainda pior. (...)

G-A imi foran obstáculos burocráticos e também de comunicacion, porque agora vai-se superando todas essas tonterias, vais vivendo pero... a nível económico si.... Eu por exemplo, teño que comprar os queixos a una queixaria a 10 kms daqui! En vez de aqui.

Eu-E desde que está aqui, há 5 anos, não vai melhorando?

G-Non vai mellorando nada (...) eu preguntei... é o tema esse de que cando escutas comentários... de pessoas que pasan por lá e comentam (os vizinhos): “pues vais lá? (ao albergue), pues mira que van cambiar de sitio ou assim”. (...) É todo negativo (o que dicen de aqui). É una inveja/envidia, non lles interessa... ou sexa, non hay un motivo sequer (...). A inovacion é moito difícil de ser aceite. (...) Têm medo pero, claro, era un medo case ao descoñecido. Pero agora mesmo que é conocido... (...) é para molestar.

Eu-Para além da conexão que têm com a granxa de vacas, há mais alguma conexão com alguma aldeia ou instituição de educação ambiental?

G- No me recordo mais que isso, os queixos, as vacas (...). Non aprofundizámos isso. O que temos que estamos numa rede de albergues do camiño, pero os outros albergues son públicos. E portanto tampouco temos moita conexión com eles. Como son públicos têm a sua historia e non hay una conexión com eles. Temos una conexión com os albergues privados, que non son aulas nem nada. Son simplemente albergues. (...)

Eu-Então aqui nunca tiveram monitores, educadores?

G-Non, é só a miña experiencia daqui e a formação de tempo livre, de educadora de tempo livre, de monitora.

Eu-E desse este tempo de 5 años, o que é que destacas como de mais sucessos e também as dificuldades?

G-Como experiência positiva seria o dar a coñecer o médio. Dentro do pouquito que fixemos, pois foi unas das satisfactions. E que é una coisa que teño pendente, o que passa, como sempre, a energia non dá para mais. Tens mil cousas para facer, e das mil cousas tens de elegir 5. Pero si, que me gusta muitíssimo. Cando fixemos os cursos ali en Santiago, a verdade, é que à parte de formar-me, eu também me ilusionei com o proxecto, cando estava na SGEA e todo isso, com Boli e todo. Pero o que passa? É que à hora de pagar as facturas tens quiçás de decidirte por temas. Actualmente o camiño nos ajudou a pagar a nomina, digamos. Enton, a educacion ambiental é algo que teño aí pendiente, como una asignatura pendiente. É muito boa ideia e temos muitíssimos médios, hay o tema dos moíños de pedra, hay moitas cousas que se podia dar a coñecer mais, incluso pôr en funcionamento. Por exemplo, o dos queixos xá esta funcionando pero si que se podia tratar de dar mais valor a essas partes porque agora mesmo xa se sabe que nas cidades está todo moito acabado/destruído (...) sacado. Creo que o mais positivo é o que non se faz!

Eu-E para o publico escolar, cobram pelas actividades?

G-Claro, e por dormir.

Eu-E pensas que non compensa?

G-Non é que non compense. É a question do tempo. Hay que dedicar a facer una pagina web, uns folletos (...). E o dia (actividades) podria ser ao fin de semana. Esse fin de semana (...) En época do camiño, que é desde Marzo até Novembro, és demasiado.

Eu-E não há só peregrinos ao fin de semana...

G-Claro, é que isto non é turismo, isto é peregrinar, e tu nunca sabes. Un dia hay 100 (...) como outro dia hay 30. E claro, é como diciamos. As veces en que eu mesclei os dous foi un caos. Porque facian ruído, os peregrinos franceses querianse deitar às 6h, os chavales querian estar até de noite. Enton tive de decidir pelo camiño e deixar muito mais as actividades.

Eu-E as actividades non fazem desde o ano passado?

G-No, faz xa dous años.

Eu-Ainda sobre os pontos positivos, estvas a dizer que foi a inovação e mais?

G-A inovacion e o cambio de vida foi totalmente. Ou sexa (...) non se cambiou de vacas para a aula de natureza assi drasticamente, porque a variante mais importante foi cambiar para un albergue de peregrinos, de xente que viña solucionar o problema de pagar as letras. Pero, como

dicer... o proxecto está aí (educación ambiental), está para 15 años. Tambem estávamos com a normativa da Xunta e as aulas de natureza privadas estaban un pouco no aire. Quero dicir que se houvera diñero da Administracion para promover o tema das aulas de natureza tamén era mais fácil de subsistir, digamos. E tratar o tema. (...) Outra parte é sobretudo os educadores porque solo para dormir tamén é un pouco “frio”. Eu que sou monitora tería que levar as persoas ao sitio. (...) Tiña que contractar monitores e dedicarle o tempo. O que pasa é que non había... incluso non había nem normativa, para as aulas privadas. Só para as públicas pero non para as privadas. Enton no proxecto do SGEA era isso, intentar abrir un marco jurídico para traballar, digamos. Porque non existíamos como tal, as privadas. Existían as aulitas que había no Caurel, gestionadas por una empresa que contractava un solo monitor tamén. Por exemplo, as Corcerizas que é un dos mais grandes, que das que mais coisas organizan, bueno, subsisten creo que com as subvencions, non sei exactamente como. Hay pouco movemento para a educacion ambiental, porque de feito a politica non está para isso.

Eu-E a estratégia galega de educación ambiental não está na pratica?

G-Non existe, non existe como tal. Porque ademais, cando vês que mandan uns folletos do Ministerio feitos com papel super contaminante (...). E no curso diciamos “ É pecado!”. Ou sexa, educacion ambiental nada (...) ao menos deviamo facer com reciclagem, é un detalle (...) un detalle entre tantos. (...) O noso problema mais grave é que non temos facilidades para desarrollarmos. Un dos inconvenientes que encontrei e que seguramente encontraram todas as aulas, é que non hay un desarrollo de programa porque non hay diñero. No privado non hay e no público tan pouco. Pelo cal non hay interese. (...) Non é una prioridade neste momento. A nivel europeu cando fixemos o albergue xá custou moito meter o proxecto (educ. ambiental) porque non había tanto diñero para isso. Havia diñero para empresa, para empresas pero para isso da educacion ambiental non. (...) Estava moito canalizado todo, despues recultou que era moito interesante todo, pero non había una claridade. Estvamos falando como se isso non interessara, porque de feito non había. E enton non había interese para eles. (...) Pelo qual eu penso que a dificuldade mais grande é a programacion, a divulgacion e (...) o mantenimiento de este tipo de empresa, que costa moito saca-la, porque cada vez hay menos subvencions, os colégios tamén cada vez têm menos diñero. É o que me dician os albergues que tratan com os colégios e com o Sotavento e isso... Sotavento practicamente viven disso, viven das excursions que van ali. Mientras os colexios tiñan dinero muy bien e as asociacions, incluso, (...) de tipo cultural. Se hay fondos, tu dedicas ao que consideras mellor. (...) Aqueles cursos de Coruña, que non me acordo ahora quen foran (...) En Oleiros, no Castello, aliestive eu tamén noutro curso e tamén era un curso super interesante, pero xa non vou mais porque xa non haveria fondos para eles.

Eu-Esse curso foi há muitos años?

G-Pois haveria 3 años xá. Acordome que ficámos ali 2 dias. (...) E eu non conhecia sequer esse sitio nem nada. (...)

Eu-Das actividades que facian, o público era de primária ou mais grande?

G-Non, mais bien universitários e secundaria. Ou sexa, viñeran (...) tamén había una asociacion de gente grande que ra sobre o tema de alimentacion (...) alimentos biológicos. (...) Un dos rapaces coñocia a mim, ilusionou-se com o tema e trouxe-os aqui 2 dias, creo que un fin de semana, una asociacion de montaña ou assi. (...) 9 una asociacion ecológica. E tamén una vez vieran xente de Erasmos, un grupo de Erasmos que trouxeran a maestra de Sarria que têm un colegio. (...) Antes era una granxa, ahora é un centro (...) em Sarria (...) Barreiros. (...) Essa trouxe os Erasmos que estaban no colegio dela e fixeran a aula, eu só cedi as instalacions e expliquei-les onde estaban as pallozas e tal. O tema das pallozas tamén tem bastante... (público) porque as pallozas e os moiños de pedra porque non hay nenhum rehabilitado para ensinar e assim(...). Com o moiño tamén é assim, porque vai lá moer a xente, o moinho é de un fulano e se o fulano non está ali non podes entrar a vê-lo, enton é un pouco assim, hay pouca coordinacion. (...) Havia que coordinar un pouco. Que as persoas sigan tendo os moiños pois non lles vamos quitar pero que a administracion se preocupe de... bueno, dar-le una ajuda a este señor para que deixe ver o moiño para que haja una actividade de tal. Nas pallozas non hay problema porque as pallozas si que têm un tipo, una persona que está ali, te ensina, explica, dá un folleto. (...) A palloza de aqui está tal e qual como era. Ou sexa tem una cociña, tem un señor que as cuida. (...)

Eu-Entao estes temas das pallozas e moiños gostarias de retomar nas actividades?

G-Si, se houvera fondos, era unos quantos temas de ensinar, e tambo de ensinar o tema da educacion en si, de educar para vivir. Educar é fundamental. Sempre falamos que se educas un tema tens que educar desde nenos, (...) Desde que vás ao colegio e com as familias. Simplesmente educar xa seria moito bom. E aqui podiam-se facer moitas cousas educando. (...) E para nós, cursos de educacion ambiental para nós, para os que vivimos aqui (...) sobre os residuos e sobre a cultura de non tirar todo por aí, (...) os recursos (...) de forma sostenible, que non fora tan drástico, non? Pois estamos a ver que cada vez temos de empezar a pensar un pouquiño niso.

Eu-E aqui têm a estrutura para isso, não é?

G-Claro, a estrutura está perfeita, e temos muitíssimos espaços.

Eu-E são esses os projectos de futuro?

G-Eu creio que sim, todavia ainda teño ilusion de manter isso, porque si que me gusta. Xa te digo agora mesmo teño as necesidades mínimas cobertas, por isso é bom porque vou volver a pensar nos “burros”, digamos. Quando o albergue estiver mais tranquiliño, pois penso que este proxecto que está por 15 años ainda vai marchar.

Eu-Finalmente, só perguntar-te sobre o que é que esta experiencia de 5 anos te trouxe pessoalmente?

G-Para mim trouxe-me mais do que eu podia esperar, moito mais. Satisfacion, sobretudo de traballar no que me gusta, que isso xa é una cousa moito boa e também a subsistència da miña familia. É decir, os meus fillos agora mesmo estan vivendo do seu traballo pero estiveran até o año pasado (...) ainda vivian de mim. É una maneira de vivir no médio que te gusta, nasci aqui e vivo do que me gusta, do traballo com o público. O de estar com pessoas, ademais 2 idiomas, que non falava nada mais que o meu e mal. Non é que sexa perfecto pero si que me defendo. Fiz un curso de inglês, agora (...) com a ilusion de poder pelo menos de cenar, desayonar e assi. Economicamente estou satisfeita (...) se sigo assi non teño nada que me queixar. Ter saúde para traballar e nada mais. Moita mais satisfacion do que tiña, ou sexa vacas non quero volver a ter! (...) Prefiro a educacion ambiental do que as vacas. A educacion ambiental é una signatura pendiente que creo que chegara o momento que non vai tardar moito. Entre que a daministracion supoño que terá de abrir un pouquiño o tema, claro chegou numa época fatal em que non hay diñero para nada (...) eu critico pero as veces também penso que cando hay necesidades maiores e básicas o mellor deixar de lado estas que também agora xa estan sendo importantes..., porque xa se acabou a auga. Nós por exemplo, havia un Pueblo que sempre tiña auga a 50 metros, (...) a 30 e 20 metros e agora há que profundizar a 60. E em cima a auga sale ferrominosa, pero com una porcentaje de ferro altíssima.

Eu-E é necessário fazer tratamento, não é?

G-Tratamento que eu também teño que facer agora, a auga. (...) Ainda estou à espera do presupuesto. E estou preocupada por isso, porque se non hay auga, non se pode abrir o albergue. Se non se pode abrir o albergue non se pode facer nada. (...) é un recurso neste momento... nun sitio como este que era... chamase Fonfria porque hay fontes en todos os lugares (...) Una esta só com pouca auga. Até que nos falte a auga non nos damos conta que há que educarse. (...) Algun momento chegará também para a xente... de passo que nos conscenciamos, também se conscenciam os políticos, supostamente os políticos son personas, van camiñando vá.

Eu-E também gostavas de voltar às actividades com os escolares?

G-Ah si, ademais eu fui moito de escolares porque eu tive una asociacion ... cultural. Fui/fun presidenta moitos años, cando os meus fillos eran pequenos. (...) Enton faciamos actividades de bailes regionales, de músicas..

Eu-Como de gaiteiros, por exemplo?

G-De gaiteiros, recuperamos todo o tema dos gaiteiros, fixemos intercambio com grupos de Portugal, fomos com os rapaces tocar a Barcelona. Essa foi também una época de moito ... eu sou una persona bastante dada a saber-facer, e esse tema dos escolares... Despues fixo transporte escolar durante 10 anos, com un *Land Rover*, Pelos montes por aí arriba, com o qual estava moito unida ao colegio, enton... o tema dos escolares para mim é básico. Pero non só porque me gusta os nenos, mi gusta as escolas, senon porque penso que a educacion ambiental, sexual, familiar, a educacion en si é a casa e o coléxio. Enton, partindo daí (...).

Eu-Essas actividades que faziam na asociacion, era de bailes tradicionais, como por exemplo a dança da Muñeira?

G-Da Muñeira, da rota, íamos falar com os velliños, com a gente maior para ver o que havia, de marcar os puntos, como eles facian, como se reunían nas casas todas as noites (...) essas cousas tradicionais. E despues também a vestimenta, tiñamos que ir buscar trapos feitos de liño. As socas que vê ali... sons o meu fillo, de cando bailava! É totalmente natural. Os meus fillos bailavan os 2. Isso fai como que 15 años. Eu cando abri o restaurante parei com todo.

Eu-E a asociacion cultural continua hoje em dia?

G-Si, segue, marcha, ahora tem outra rapaza ali como presidenta (...) que está também facendo o curso de cociña também, non sei de cociña tradicional de aqui ou...

Eu-E a asociacion non vem aqui?

G-Non (...) hay un tema é que o Alcaide non se relaciona comigo e os cursos son financiados pelo Concello. E dos cursos, cando eu fixo o albergue também me cerrou as portas, ventanas...Eu tan ilusionada que estava, tan contenta porque despues de ter un traballo e casa tan fria, poder dedicarme ao tema da educacion ambiental e com os peregrinos.. Incluso se pudiera plantearme com algo, com grupos pequenos, o mellor, como temos os dois locais, podían dormir uns num sitio e outros noutro e os peregrinos integraram-se, seria bonito como educacion ambiental. Ou sexa chegarem os peregrinos aqui e verem un curso de educacion ambiental, para mim seria muy satisfatório. (...) Era xunta-las e dá-las a coñocerainda que non fora xunta-las (...). Enton, é outra das cousas que... também tem que vir apoiada do Ayuntamiento porque para mim facer un folleto ou facer certas cousas, incluso os permisos e todo, pois essa ajuda administrativa também me animava mais a facer isso (...). Por exemplo, o Concello subvenciona una parte do curso ou incluso, pagaria ao monitor ou professor porque é algo que é útil para todos. Claro, non me asriego/arrisco eu a ter essa carga toda. Porque a educacion ambiental (...) repercute en todos. Eu teria os gastos da noite e os outros gastos compartillos com quem se repercute a educacion, outra entidade. Pois na maioria dos sitios era também assim, convidadas pelos Concellos. O que me desanimou é que em vez de apoio eu tiña desapoio.

Eu-Porque com apoio as actividades poderiam avançar?

G-É a única aula do Concello, nunca houve una actividade, una proposta. Eu tratei de todo, com os vertidos. (...) Cando fixemos este curso de cestaria, por exemplo, esse é un dos cursos esta rapaza que tem agora un pouquiño de possibilidade, xa fez un curso de UBD ... ela tem um proxecto ao mellor se é interessante para ti e paxina web que se chama, "Cestaria Viva". Ela... traballa também essa tema é moito autodidacta. Ela tem um proxecto moito bonito e interessante, ela está levando às costas. (...) Ela non recibe grupos pero ela dá aulas a grupos de cestaria.

Eu-Estavas a dizer de todos os cursos que fizeste, o Curso de valorizacion de autoestima para mulleres foi moito importante...

G-Esse foi fundamental, si. Porque fixemo-lo e foi o primeiro de todos. Cando buscámos o que podíamos facer, fixemos una enquisa pelos pueblos. Eu fun facer a enquisa pelas mulleres que coñocia do Concello e cando vi como vivían as mulleres ocorreu-se-me que era isso a facer, porque estaban moito anuladas. Vivendo com os sogros(...) e era moito curioso que cando fui fazer una entrevista à rapaza que vivía na casa, quem contestava as perguntas era a sogra! (...) A rapaza non existia! Depois organizou o Concello, e como eu nesse momento estava de paro, sem traballo pues colleu-me a mim para facer a enquisa. Entre outras coisas a ideia também fora miña. Ou sexa, porque eu participava moito com a asociacion en temas... com o Concello (...) e então empezámos por aí. Despues de isso, xa veio moita coisa. Vieran (...) no Concello havia diñero para formacion. E o que sempre pensan para as mulleres é formar para cociñar ou assi. E Então eu digo, non, isso xa sabemos. Necesitamos é de abrir un pouquiño a mente ao valor da pessoa. E para mim desde logo foi fundamental.. o que passou no curso é que empezámos como que 20 mulleres e terminámos 3! Porque as mulleres sentiran que estaban demasiado a ver a vida...(...) Foram confrontadas com situacions que , claro, no curso faziam-se com exemplos, era un curso moito didáctico, participativo. E non foi assimilado porque... as personas en vez de colle-lo como un valor, colleran como un medo, non sabes? (...) una amenaza, de que "eu estava tan tranquiliña en miña casa e agora..." A verdade às veces é dura, e a verdade às veces é mellor non a ver... e seguir assi, e é mais cómodo também. Como xa nos educaran assim, como medo a que sexa novo, enton dali salimos 3. As 2 porque para non dizer à profesora que non. Eu creo que a única que acabou o curso com ganas fun eu. E com essa coisusa de dizer "bueno, é a verdade pero é a verdade, ahora teño que carregar com ela, xa non teño para botar para trás. (...) Ahora sim eu sou consciente". A

formadora era moito motivada pelo meio rural porque a primeira carreira dela era de enxeñeira agrónoma. E despues fez de psicoloxia. E enton tinha a vision agricola e a vision da pessoa. (...) Isso a mim formou-me o espirito. É decir, se se quer... essas coisas de se dicer antes, no, non se pode facer, para mim passou a ser si, si, porque non? Enton comecei a dar valor a ir a esses sítios, a pedir, a perguntar e a atrever-me a todo! (...) A Boli sempre diz de broma “que foi demasiado este curso para ti, agora non hay quen te pare!”, hace pelo menos 20 años. Nessa os rapaces tiñan xa como 10 anos ou assim e havia que dar outro xeito xa à vida. As cousas é como os livros dos nenos cando van à escola, é aquele livro da *educacion sem medo*. Chega aqui una formadora, e diz “mira este livrinho, sem medo!” E dizemos “Sem medo? Como se toda a vida nos puseran medo a todo!” Porque se non era o homem do saco era outra coisa. Enton eu digo que a educacion sem medo, se é possible, vamos ler o livro e ver o que faz falta.

Eu-E também talvez por que já estavas motivada, não?

G-Si, eu creo que si. Não sei, se fora por...cando tiña 14 años marche para Barcelona, estuve un año ali. E non me adapte aquela vida assi tan fria, tan distante da família, quíças porque tño un apego bastante grande ao que é a família, non digamos à terra, pero ao entorno da família. Incluso tuve una depression naqueles tempos, non sabia o que era, era una cousa rara ter una depression, non estava vista, claro, como agora que todo o mundo tem depressions, estava demasiado de moda, por desgracia. E o feito de ter lido cousas de psicoloxia também me abriu un pouquiño (...) assi por dicer, incluso cando ibamos facer o curso, as mulleres dician “ai, non, com a psicoloxia non, meten-nos cousas no cérebro que...” Havia una falsa cultura (...) preconceito da psicoloxia, de como que era algo que te lavava o cérebro e cousas assi. Eu dicia “Non digas tonterias, a psicoloxia é como o livro da vida, o livro da vida das personas, para perceber. Foi difícil mentalizar as mulleres de que isso era positivo. E depois a formadora se desmotivou porque non via resultados nas pessoas que queria. Ela xa contava (...) pero deu-lle un pouquito de dolor isso. Non serviu de nada. Ela sempre dicia “serviu para pouco, sempre penso en ti como exemplo de persona, Pois de 20 quedou-me una!” Pero é moito. É una solo agora pero despues foi una também para moitas cousas! Eu creo que fun un exemplo de rebeldia contra o que estava escrito, pero despues as mulleres começaran todas... fixeran os carneles de conducir, vieran as queixarias, e dicia... “Vamos facer isto, pois si, vamos!” Como os nenos a bailar e todo isso. Ainda que non foran logo (...) indirectamente afectou-lles moito, muitíssimo. Ao principio dician, “Ai, Angela, xa vai ali, xa vai lá”, pouco a pouco foran gañando forza para facer cousas dentro das suas posibilidades. E também eu vivia com os meus pais e elas vivan com os seus sogros. É diferente, porque realmente a muller aqui casa com o homem e queda na casa do homem. Eu também nesse caso fun un bicho raro (...) eu casei na casa, eu era maior e sabes que sempre tende a ficar a maior. (...) Ela foi estudar empresarial e despues casou. Eu sempre digo a ela, “indirectamente, si que se copiou a vision da muller como valor”. Ainda que ela non foi com o curso.

Eu-Non sei se partilhas desta vision pero talvez nada é por acaso...

G-Claro, isso é o que eu penso, desde pequenina. Nada é por acaso e sobretudo que as cousas chegan no momento en que tu as podes perceber. Bueno, é una casualidade pero a casualidade também hay que aproveita-la. É dicer, é como que tu tu querias isso pero antes non sabias como aproveitar. É algo que atrai-te, si, no momento. Enton, essa foi una das cousas fundamentais dos cursos, foi isso. Claro que, despues disso eu também creo que percebi mellor que os cursos eran mais bem aproveitados. Informática, por exemplo, era medo para todo o mundo en frente a un ordenador e para mim foi perder-lle o medo a todo, a todo o tipo de ensinanza. Incluso, cando fiz o de Inglês... é que disse (...) “ahora com 50 años é que vou facer o curso de Inglês?, non me acordo nem de estudar. Pero porque non? E vou a ir” E fun. Aprendi moito mais do que cando tiña 20 años no colegio! Pero, muitíssimo, com moita diferencia. Os professores também me motivavan e riamos moito (...). Desde esse punto, atreveste a todo. Até a viajar en avion que eu tiñalle pánico. Atrevi-me a ir a Cuba! A ver a Fidel e o seu governo, hehe.

Eu-E talvez foi importante também porque vias nestes cursos aplicacion practica, (...) para aplicar aqui, no?

G-Claro, era aplicado. Por isso digo, eu sou de origen celta porque sou muy realista. É dicer, se me vale para algo, fago, senon desmotivo-me. Enton essas cousas, como era de turismo e cousas practicas para a miña vida aproveitava-as como... bueno interessava-me sempre. (...) Dicen que os celtas eran muy practicos. (...) Os celtan creen no sol, incluso facen as casas orientadas face ao sol,

porque nestas zonas ademais era frío. Bueno é o que se supón de o que son os celtas porque tampouco hay escritos deles, xa sabes tu, non se sabe. (...) A mim vale-me como referencia porque estou numa zona celta, esta na miña natureza.

Eu-Dizias que o teu fillo faz parte da equipa?

G-Si, faz parte da equipa. E de feito, ainda que esta traballando en Vigo, faz parte da equipa para todo e por xemplo, contamos com ele para isso (materiais escritos).

Eu-Então o teu fillo também fez o curso de monitor de tempo livre?

G-Si. Fixo o curso e foi o que orientou o proxecto. (...) Sempre que havia alguna coisiña que facer ou havia una idea, ele era o que facia. Sobretudo, a temática (...) Ele é industrial. Enxeñaría industrial. (...) Moitos destes temas ele tiña contactos para facer experimentos de física. Nesse tempo estaba empezando a carreira e ele dicía que havia moitas posibilidades de facer experimentos e de facer una aula, por exemplo de reciclagem de cousas básicas, incluso de papel. (...) Isso dos tintos, sabes quen o facia? Era a rapaza das cestas. Da *Cestaria Viva*. Ela facia moitos dos talleres. Por exemplo facer os sabons, aceites de plantas. Ela tem moito conhecimento. Recolle plantas e fay aceite que era moito bom para as queimaduras (...) *Aloe vera* tambien pero esta era una planta... non me acordo ahora. O das velas taben o facia ela, as colónias.

Eu-Então ela era un dos monitores temporário?

G-Si, ela tambien era monitora. Desde logo as primeiras experiencias tivemos com ela. A rapaza chamase Dolores. Meu fillo Miguel Angel (...). Eu teño una sobriña... Por isso te digo esta noite estive pensando, cambiando os “mueblos da casa” e... Como cando faxiamos as obras da casa, o mellor estamos como una idea e de noite, tum, tum, tum e de maña dicemos “sabes que o mellor é facer antes outra...” (...) E enton essa sobriña que fez bioloxia, está no paro, fexo un master pero non tem puñetera de sitio para traballar e ... non sei se motivaria a preparar una coisiña destas?... E se vai estar aí na casa, non vai facer nada. Podia facer... coisas conectadas (bioloxia) pero tamen ela pode experimentar... (...) se quer traer a aula de cestaria, por exemplo, e preparar... porque non é solo dizer “trago aqui...” hay que preparar a documentacion. É que se ela fax cargo de encargarse de un programa... E qualquer do dous, porque se o meu fillo estivera aqui tamen o faria, porque lle gusta, lle motiva moitissimo. Pero, claro, tem ali o traballo de momento e non pode.

Eu-E se a tua sobrinha gosta de trabalhar estas coisascón a xante de aquí, poderia fazer uma formacion de complemento...

G-Claro, una formacion sensila. Ela tem moita base de moitas cousas e xá... o que passa tamen... ou o mellor nopen tuvo oportunidade, non a vexo motivada. Pero é motivarse tamen de primeira planta, no? Que se lle daz un motivo, o mellor se motiva. Se despues tiver un traballo mellor, un sueldo e tal... pero algo é algo. E isto non gasta, non é una inversion para ela. Porque tem casa, non tem de pagar casa e ademais a aula é aquí que pode utilizar. (...) É dicir, mais que nada isso, beneficia (...) e é experiencia tamen para ela, no curriculum se tem un tipo de traballo. Eu creo que é... vou a falar com ela. Como vamos a manter contacto, xa verás como fica. Xa veio xente a pedir para traballar de monitora. Por exemplo, veio xente de Lugo que non tem traballo. Que passa? É que para traballar sempre é xente de fora, para traballar aquí para eles tamen é moito costoso porque eu non quero cargar com essa responsabilidade de asegurar una persoa na parte, e supostamente teño que lle dar traballo. E non teño ahora tempo de dedicarse a esse proxecto e claro, eles quedarian moito solos. E que noné o mesmo que ela que vive aquí! Se vai estar aí cargando as vacas, pois dedica-le un tempo ao tema. Eu vou falar com ela para isso. Esta noite eu estava pensando niso.

.....

Parque Eólico Experimental Sotavento

Eu-Como surgiu o projeto do Sotavento, como foi o percurso?

G-Bem, isto é un parque eólico que rematou no ano de 2001. E xa no momento en que se instalou, que é uma concessão entre parte publica e parte privada, e fixeron una empresa que é una sociedade anónima, e digamos que a parte pública sempre teve en mente, que o parque eólico Sotavento fora algo mais que eu parque eólico de producion. E no ano de 2002 se inicia um proxecto de plan divulgativo educativo que eu creo que no principio não tiña muito que ver coa educacion

ambiental, pelo menos non a tínhamos assi prevista, senon mais bem era como una resposta ao sistema educativo formal, de algo que non tinhan. Primeiro, era super invidoso, se estavam a pôr os primeiros moíños desta dimension, e era sobretudo invidoso. E se pensou evidentemente en dar resposta aos centros educativos a traves de un plan de conectar os currículos escolares coa empresa, e assi empezou. Depois pouco a pouco foi collendo un âmbito centrado muito mais da educacion enerxetica, na educacion ambiental, ate agora. Naquele momento se começou com 8000 personas ao ano, foi un recto moito grande, porque o lugar onde está era moito difícil, é practicamente a 100 km das principais capitais, núcleos de poblacion. E foi bastante complicado o arranque. Sem embargo, hoxe practicamente está consolidado e temos en torno Às 20000 personas ao año, que se manteñen desde o año de 2004. Poderia haver mais, mas agora coa crisis estamos a sentir a história, pero en principio (...) digamos que desde que empezámos a gestionar este tema, e cuidámos que é mellor manter mais calidade e menos cantidade, sigue sendo, tal como pensávamos, un pouquiño personalizado. Ainda que cada vez menos ...

Eu-Personalizado, como? Grupos pequenos?

G-Grupos moito pequenos e moita informacion sobre os grupos, prévia à visita, e una base de datos moito potente, com una programa informático quenos axuda a te-la. Com o cal cousas vê-se moito curiosas e importantes como poder coñocer as pessoas que vêm, saber que xa estiveron aqui, saber que valoracion fixeron, de saber que aspectos lles gustaron mais, lles gustaron menos. Isso axuda moito pois lxicamente essa retroalimentacion, feed-back, depois serve para mellorar as actividades,(...)

EU-Enton fazem sempre uma avaliação no fim da visita?

G-Sempre. Hai varias evaluacions. Hai uns indicadores gerais pero non son cantificáveis, non medibles...

Eu-Como se gostaram ou não gostaram?

G-Claro. Ainda assi son fundamentais. Por exemplo, todos os educadores e educadoras tratan de manter un alerta sobre as cousas que pasan ao redor do punto de vista valorativo. Depois de faz via oral, e escrita. Faz-se as 3. Incluso no inicio da visita se faz oral, e às vezes escrita. Pero por question de tempo, muitas vezes se passa por alto. Em principio deveria ser.

Eu-No inicio é como um diagnóstico de conhecimentos prévios?

G-Si. Basicamente é isso. Actualmente se fai com as perguntas que se vai facendo aos grupos, é avaliando as respostas.

Eu-E então no final os educadores entre si fazem um relato?

G-Exactamente. Primer, estamos os educadores todos, con o cal cada uno vai facer as distintas áreas, e enton xa vai coñecendo de antemão un pouco os conhecimentos prévios dos alunos.

Eu-Ainda na avaliação, também fazem um questionário escrito?

G-Inicialmente era escrito. Pero imaxina, ter 120000 personas, é algo moito grosso de levar e costa personal. Enton agora temos un programa informático, tridimensional, que nos permite (...) ter a vision nossa (...) interna donde se vê as visitas (...) tu estás aqui e todo o mundo sabe o que vai passar! A isto têm acesso todas as pessoas, incluso a gestion de visitas que temos en Santiago pois tamen aceden ao mesmo programa para que non haxa ningun problema. (...) No programa hai una parte para de observacions dos educadores sobre as visitas, se houbo algun problema, se hai alguen com discapacidades. Depois temos a valoracion desse grupo anterior que se fixo, e toda a informacion da pessoa de contacto , etc. (...) Isto é interno, e depois o que vê o cliente é isto, outra parte (...). Aqui depois facen un questionário moito rápido (...) todo informatizado (...). Há una parte do programa que é interna, outra que se põe ao exterior, e depois hai una série e datos que te permite sacar informes e consultar. (...) É una pena non se facer mais (...) porque ademais é tremendamente barato. (...) Pode-se saber tamen que cousas se encaixan mais a una pessoa, e adémia so feito de non olvidar-te (foto das caras das pessoas). (...) Pode-se ver num grupo as actividades que se fixeron, documentacion entregadas (...) E por exemplo, sabemos que tinhan de ir embora às 12h30, e enton sabemos que provavelmente têm problemas de autobuses ou de chegada, com o cal cando te volven a pedir (...) tu xa sabes que se queren ir antes pois tinhan un problema de autobuses. Son cousas que a experiencia te vai dando. (...)

Eu-Voltando um atras, podes explicar um pouco o que fazem em concreto, ligado às energias renováveis e não só?

G-O que é a estruturación do punto de vista educativo segue una secuencia lóxica. Enton a visita se compoñe de respostas a preguntas... no campo enerxético evidentemente, pois fontes, os problemas ambientais que derivan de uso de un ou outro, e despois o intento de poder tocar as máximas posibles. Loxicamente, ao estar num sitio onde se produce enerxía através de fontes renovábeis, claro temos una vantaxe que é que loxicamente as tens aquí! E enton intentamos por todos os medios abrir a máxima tecnoloxía posible a todos os grupos, dos máis pequenos ata os máis maiores. Isso se secuencia en 3 grupos distintos, que é o mínimo que se suele facer. E cada un desses 3 grupos vai cumprindo esse itens. Loxicamente que hai una secuencia que é máis lóxica do que as outras. O que leva a liña máis recta, contestando essas preguntas, leva una secuencia muito máis lóxica. Aos facer 3 grupos hai uns que facen una secuencia que non é tan lóxica.

Eu-Ao principio falamos dos tipos de enerxía en xeral?

G-Si, é sobre o concepto de enerxía... depende un pouco tamen do grupo, é de unamaneira en xeral. Non grupo de infantil é mellor non se meter no concepto de enerxía ou meterse de una maneira superficial. Pero é primeiro, a enerxía de onde se saca, dos balances enerxéticos, centrado nesse caso na nosa comunidade, a partir de aí ir un pouquinho máis para arriba. Ao falar dos balances enerxéticos os rapaces tamen rompen un pouco con a mito que trean, muitísimos. Agora vém como hai tantos moíños e con a publicidade pensan que a enerxía é toda eólica! Rompen un pouco os mitos (...) a sensación de que agora todo é renovábel, que dan nos medios de comunicación e que se visualiza moito. Sobre todo aquí ao lado. E perto, (...) hai una central térmica, una das máis grandes de España, xusto por detrás dos montes.

EU-Perto de As Pontes?

G-Si. E curiosamente, o que ocorre? É que un rapaz de Pontevedra non a vê! E un de Coruña tampouco. Pero, si, vê un moíño por en calquera sitio hai un moíño. Sin, embargo, un moíño produce muitísimo menos. Pero é máis visual. E enton case que passa a imaxe de que “posso gastar moita enerxía porque hai moitos moíños”(…) Hai moitas cousas que a sociedade en xeral descoñece porque tanpoco ninguén esteve a explicar moito friamente, seriamente. E despois de saberen cal é o balance energético, se vai vendo como funciona cada tecnoloxía, en unas paramos máis, o tempo tamen é limitado.

Eu-As visitas son de 1, 2 ou máis horas de duración?

G-Hai xente que chega às 7h, e a mínima na primaria é de 4 horas. E en principio non aconsellamos menos. Se hai algun que quer una cousa en particular, vem 1 hora mas en xeral no. Fai falta moito tempo. E sobre todo nos centramos nas enerxías que temos instaladas aquí e o resto con libros, internet, que temos aquí, bueno... (...) Despois chegamos na visita chegámos à conclusión de que as renovables son o máis importante de todo. E tamen falamos dos aforros enerxéticos e tal. E chegamos à conclusión da importancia do aforo e eficiencia enerxética que é o punto quizá dos máis importantes que facemos. E despois facer actividades non tan serias, pois serían baseadas en xogos didácticos. Pero os rapaces se centran máis en case só xogar, o pelo menos me parece, tipo trivial, e enfim... E en primaria e infantil hai tamen obradoiros, polo medio dessas actividades, pois fan cometas, proban as sensacións do vento, conceptos como barlavento, sotavento, cousas sinxelas (...)

Eu-Estavas a dizer que a primeira aproximación que fazem com o tema dos gastos da energia tem a ver com a comunidade, como concretizam o que se passa?

G-Basicamente é dar datos reais, de balances enerxéticos, do país, Galego e da Europa incluso. A Europa aínda non tocamos moito (...). Pero é tamen partir do local, do máis cercano tem a sua lóxica, e sobre todo cando falamos de rapaces aínda máis, rapaces, persoas mui maiores. É importante partir dessa parte dos que son de máis cercanos que eles vém axuda moito porque a têm aí ao lado, pero é máis difícil com os que vém de Vigo. Aí temos que ver tamen o balance enerxético de Portugal para que a cousa sexa o máis cercana possível. (...) Para xente daqui nos centramos en Galicia e España (...) e un pouco na Europa sobre a enerxía nuclear, e intercambios de enerxía com Francia, Marruecos e Portugal.

Eu-E destes temas todos, a população local também vem aqui ver?

G-Si. Uma das cousas máis importantes ou máis claras tivemos desde que empezámos é que isto tiña que ser a casa dos velliños. Primeiro porque isto é una invasión terrible no seu territorio. Loxicamente isto foi un impacto tremendo. Aquí non havia nada. E enton comezaron a ver isto e podían pasar dúas cousas: o mellor ter una contestación ou ser positivo. Ao principio... quizá

nonseria tanto por culpa nossa porque estamos sempre a ter cousas novas, ben agora vên muito menos pero antes vinhan si e fixemos muitísimas actividades, incluso actividades com eles, com associations de viciños de aquí. Recordo una moito bonita además que foi facer un tordo, que é carvon vexetal, non sei se en Portugal tendes (...) Um tordo é una especie vegetal tapada com terra e se fai carbon vexetal. (...) a raiz de un vegetal, se enterra e queima, é uma combustion mui lenta, e se genera carbon vexetal e era una tradicion mui antigua que facian aquí. Claro, nós con a question do carvon, era una relacion mui boa com o nosso tema. E nesse dia o educador foi una persona de 80 años que veo aquí, que fixo o tordo e xuntaron una 200 personas de toda a zona, todos porque era algo mui cercano. E nos contava coo isso se comercializava, como as cousas se cambiaron, agora com o carbon, dos Estados Unidos. Este homen levava o carbon a vender a Ferrol, que é moi importante aquí. E agora o carbon dos Estados Unidos vem por Ferrol e vem para aquí! Bem, si, se mantén moito boas relations com os viciños. Loxicamente contan com nós para as festas, calquer tipo de material, (...) nos peden absolutamente de todo e hai moito boas relacion com os viciños.

Eu- Essas sessões que tiveron como com o tordo foi só una vez ou foran várias veces, regulares?

G-É moito comum. Esta zona é moito prolífera para...para que tenais una idea, hai un Pueblo mui pequenino que tem chegou a ter 11 equipos de futebol e isso já dá un pouco a idea do que pode significar isto, incluso tenhen un Consello de Ancianos, e incluso tenhen una UNED, una Universidad Nacional à Distancia, una inversion para pessoas maiores. É moito prolifero, estan continuamente facendo cousas, vários ofícios de mulleres rurais. A verdade é que estamos continuamente facendo cousas (...) nosotros tambien intentamos que ellos se sintan como na casa e facilitar incluso na gestion. (...)

Eu-E aquí a nível socio-económico notan que a poblacion é mais de un nível médio ou baixo nesse âmbito rural?

G-Eu diria que é médio. É una zona rural, pero bastante avanzada. Tenhen várias cooperativas, creo que é un nível socioeconómico médio.

Eu-E para além dos viciños, há outros intercâmbios, parcerias com outras entidades?

G-Gostariamos de ter mais pero... bem, hai algunos de universidade que estan levando o seu proxecto de investigacion aquí, e a empresa está aberta a todo o mundo eu queiran facer cousas que possan interessar, só hai unas condiciones. Outra característica que temos é que é gratuita. Enton para moitos, (...) concellos, a Xunta da Galicia mesmo, etc. utilizan esta instalacion moitas veces para facer cousas de enerxias renováveis (...) do Concello também para facer cousas que non tem a ver com enerxias renováveis, pois tenhen una finca de investigacion e como non tenhen auditorio, chagamos a un acordo. Empresas privadas como Iberola, para facer temas de formacion, porque tenhen o parque ao lado e mais infraestruturas do que nun parque normal, porque no parque normal hai só una subestacion e nada mais. Aquí hai aulas donde podem facer actividades. Empresas que queren probar equipamiento, estensioes exterior, salvamento, bombeiros, bombeiros da Coruña. E non hai mais porque, o mellor se pode dar a sensacion, a traves da prensa que estamos acoutados, pechados do que estamos. (...) Se non hai mais é que non condiciona muitísimo o sitio onde estamos, nos condiciona muito o tempo que llo dedicamos, pois muitas veces nos gostaria de estar no CEIDA, ou noutros sitios onde se estan decidindo cousas, se estan facendo cursos interesantes, pero isto está aquí (...) e está aberto 365 dias do ano (...).

Eu-Aquí a instalacion é mais de demonstração das enerxias ou também de produção de eólica e de outras enerxias?

G-Iso se centraria en outra área, porque a empresa se centra em 3 áreas: a divulgacion por un lado, a investigacion por outro e a formacion por outro. Evidentemente estan interrelacionado, porque se fai a investigacion, se divulga depois e se forma depois. Como surxen os proxectos, de alguna maneira? Ou bem surxen os divulgativos surxen precisamente das valoracions, por exemplo, na vivenda que visitaremos surxe precisamente de que as pessoas vinhan cá e todo era moito industrial, pouco cercano, havia un fosso entre eles e nós. E dicemos “vamos facer algo de enerxias renovables que chegue a alguen e diga: isto o posso facer en miña casa”. Outro proxecto é de comparativa de seguidores solares de un boom de lexislacion española que primava a colocacion de placas. Houbo moita xente que pôs e a duda que se en Galicia isso é restáble ou non, (...) etc. Algunos proxectos son os que responden simplemente a problemáticas do sector, por exemplo, nas enerxias renovables un dos problemas é a fonte que é instable, e enton como solucionar isso? Pois tratando de acumular e temos un proxecto para acumular enerxia en

hidroxenio (...).Esses proxectos se van conectando (...) unas partes/áreas com outras. E depois hai outra version que é a da xente que quere aproveitar acesoriamento, pero non externo, senon interno, ... é dicir. “eu teño un aceite que fai com arixe vexetal que é moito menos contaminante do que o outro que hai noutras maquinas reais (...) e enton onde vou?” (...) Um dos proxectos que se está probando, é que se comproba se esse aceite é bom, porque se cai no chan é moito menos prexudicial, son melloras,...

Eu-E hai empresas que venhen cá para isso?

G-Exactamente, non somos nós, pero nosotros ponhemos a infrasestrutura e a maioría das veces aportamos tamén ao proxecto algo. (...)

Eu-Vocês sendo uma empresa privada-publica, e com as visitas gratuitas, a nível destes serviços, eles têm custos?

G-Sim, eles podem ter custos, nalguns casos. (...)

Eu-E axuda também à empresa ou non?

G11-Sotavento vive exclusivamente do vento. (..) é una empresa rentável, sobrevive com os 24 geradores que tem. (...) Que ocorre? As outras actividades queten non corresponden exactamente a una empresa e enton se fixo una fundacion en 2005, para que tratasse de que as actividades de divulgacion-formacion fossen or outra banda e de alguna maneira que pudéssemos contar com algun tipo de axuda a paritr de una Administracion dado que estabamos facendo un servicio case para eles. Pois 45% dos centros galegos (...) venhen a Sotavento e venhen todos os anos. (...) Agora coa crise as cousas podem cambiar.

Eu-Já têm notado agora com a crise se é mais difícil as escolas saírem?

G-Si, se nota, xa se começou a notar antes. Ainda que non cobramos nada é necessário un desembolso mínimo, que é 6 euros por neno, dependendo dos quilómetros que fagan, é a médio. Xa notamos desde o ano pasado que havia algunos rapaces que non podian dar os 6 euros, enton havia moitos profesores que optavan por lei hexemonica, en que se non podem ir 3 por 6 euros non vai ningen e enton moitas visitas de davan de baixa. Este ano é que apuntan os 55 e ao final venhen 40 possivelmente sexa causado por isso. Depois tamen notamos as folgas, protestas do professorado da Provincia de Lugo, que decidiron no facer actividades extra escolares por el tema de crisis, estan cortando os temas pessoais e laborais. E as veces dan de baixa, una vez xa se estaren apuntados e non chegan a vir aqui. E antes se cortavan 10 (...) ao mellor vinhan os 40 restantes, ponian 1 euro a mais. Pero agora se fallan 10...a cousas está bastante axustada en tema económico. E se isso se está a notar, de feito temos menos listados do que noutros anos, en geral temos menos petitions do que noutros anos. (...) Porque isso de estar lonxe...(...)

Eu-E dificuldades dirias que é mais a ubicacion/localizacion ou outras?

G-As dificultades son loxicamente... essa por exemplo do publico, que tens que facer para que as pessoas que venhan quedan suficientemente satisfeitas, do ponto de vista educativo, para nós cumprirmos os obxectivos, pero eles tamen pessoalmente para que poidan repetir. Para isso tens que contentar a profesores a alunos (...) ainda que haxa una percentaxe alta de xente que vem que non é da educacion formal. Estamos falando, aos fins de semana, de famílias, asociacions, colectivos. Mas na educacion formal, si é moito complicado dado que estamos no alto do monte (...) e non é una zona turística, nada cerca que poida apoiar as actividades. Outras dificultades sobre todo sono feito de falar de educacion nunha empresa, nun centro tecnoloxico onde a formacion da xente... onde os obxectivos da empresa non van nessa direccion loxicamente, enton isso sempre é un cavallo de batalla moito importante. Porque essa maquina esta aí para producir enerxia eléctrica. Se tu lles dices que vais a visitar, entre a seguridade, entre o feito de ter de para-la ou non (...)

Sacar una publicacion, en compartir un taller, son couss moito complicadas pois son duas areas casi...opostas (...). É una question diária.

Eu-Os centros educativos são que percentagem aqui das visitas?

G-Son 70% de centros que pedin e marcan a visita e 30% venhen (...) sem marcar. 57%/58% son grupos de educacion formal, centros educativos, e 46% (...)

Eu-E grupos de pessoas maiores sabes una percentaxe?

G-Bem, a ver, 89% son Galegos. (...) Nós estamos en Lugo, pertence a Lugo pero vencá moitissimo mais percentaxe de Coruña. Seria interessante facer un estudio sociolóxico... tamén

de populacion influi son moitos. Entre 4 e 7 vitias estades aqui (Portugal). (...) Francia,(...) Brasil (...).

Eu-E venhen mais universitários, do estrangeiro? (parte deste informe to pode passar)

G-No ano 2002, 65% era de centros educativos e asociacion, no 2003, tamen pero en 2004, foi universidades técnicas (...), e começou-se a subir. Nos últimos anos subiron as universidades técnicas en visitas. O que ocorre? Isto non é o grande publico pois nestas visitas son 5 personas, 6, 10, 15 (...). Pero no numero de visitas son muitíssimas.

Eu-Aqui quantos educadores têm? Que estão directamente com o publico.

G-Com o publico directamente estan 5 personas, en que algunos casos mui excepcionales, com o departamento técnico tamen. No departamento técnico son 3 personas, depois hai un xerente e una secretaria en Santiago. (...) Eu sou responsable da área educativa. (...) Hai 3 magisterios, polo feito de que sempre pedimos xente com titulacion de... nosotros partimos case todos para este tema ambiental (...) que hai moitos que venhen do ramos da educion, sobretudo da educacion de tempo libre. Isso era obrigatório para practicamente todos (...) .É magistério mais, sempre monitor de educacion ambiental, de actividades de tempo libre e cousas desse tipo. Era fundamental para aqui para mesclar essa ideia de lúdico-formativo. E depois temos 2 enxeñeiras. (...) Os currículos e experiencias de todos son bastante amplios. (...) e se non na área de educacion ambiental, é do contacto com grupos, dinâmicas de grupo. E das enxeñeiras, una delas tem precisamente o titulo de educacion de tempo libre, son as duas eng. Industrial (...) e tenhen formacion pedagógica com ... entre nós mesmos. Nos auto-curseamos porque as enxeñeiras tenhen una capacidade técnica moito importante pero de educacion é inferior, então se vai complementando.

Eu-Em termos de formação pedagógica/educativa fram também fazendo formação fora enquanto já estavam aqui?

G-Si. A formacion continua (...) é obligacion do centro. (...) Mais ou menos cada uno fai 5 cursos ao año, que subvenciona a empresa, non a empresa principal senon a empresa que gestiona isto. (...)

Eu-É a empresa que indica o tipo de cursos ou são os educadores que sugerem cursos quequerem fazer?

G-Depende. Unas veces eles...

Eu-Eles sentem necessidades de formacion?

G-Si. Loxicamente, temos que presopoñer! Se algun segue moito tempo sem facer si, que se llo pede para ir buscar. Ou como no caso, tamen de haver pessoas que levamos 10 anos, outros 3, outros 1, e enton dicemos “mira, é mellor que faigas este en particular, que te vai axudar este outro, se tem mais problemas com este aspecto”. Loxicamente que o traballo com grupos require bastante formacion e esse foi para mim quicá o êxito de Sotavento. É moito pouca formacion técnica, pois imaxinate que de moinos non podíamos nós saber, pero havia moita formacion pedagógica e moitissima experiencia de educacion de tempo libre, de alunos de secundaria. E isso facilitou moito pois desde a primeira visita, os rapaces entenderon que era un sitio donde podias vir e se passava bem. Isso é para mim bom, pois una pessoa pode ter un grande conhecimento técnico do tema e non estar no sistema educativo. (...)

Eu-Enton é un dos sucessos que apontas?

G-Si, e se hai que educar pois temos un educador, e depois ou que aprendan.

Eu-Finalmente, o que para ti cambiou com esta experiencia que tens de 10 anos, o que trouxe para ti?

G-Sobretudo é a aprendizagen. Loxicamente que cando me preguntan que titulacion teño, pois...non sei. Porque loxicamente aprendes muitíssimo en 10 años nun sitio como este, pasan proxectos super interesantes, queren que tu expliques, e depois tens que te meter moito dentro deles. E isso influi e é outro dos exitos é que agora ao final conseguimos que dentro de un proxecto técnico que haja un proxecto divulgativo. Esse caso xa passou com a casa que tem os aspectos técnicos que tem que ter pero tem cousas estruturais (pedagogicas) que se ficeron para o fin a que se dedicara, e isso é espectacular. O feito de facer as cousas do punto de vista interdisciplinar é una pasada, quicá é essa a aprendizagem final, é dicir, é xuntar un mogollon de xente de distintas áreas, cada un que aporte, . E sempre com a didáctica e pedagogia, do plano inicial ata que o que quedou ao final, non tem nada que ver, en 90% houbo câmbios e (...) quen levou a cabo non foi da parte da arquitectura mas foi a pedagogia. Por exemplo, inicialmente a casa (demonstrativa) era

aberta e assi quedaria moitas coisas dispersas e moito aburrido, e enton pechamos toda a casa en compartimentos que se van abrindo pouco a pouco cando passas de unha área a outra. (...) Falas de bioclimática e depois complementas noutra área com outra cousa. (...)

Eu-Então essa aprendizagem é o que mais salientas?

G-si, creo que como aprendizagem pessoal, a experiencia, e depois o ter aprendido quicá eu a interdisciplinaridade é o mellor para casi calquer traballo. E depois hai una cousa moi importante (...) e que depois tem que se dar moita importancia às practicas, temos tido moita xente, e enton hai que aprender no campo. (...) Si, un centro de educacion ambiental deveria ser un centro de dinamizacion social da zona. Pero o que ocorre? Haveria que facer un traballo como que faz ti, sobre ostipos de equipamentos. Non é o mesmo un equipamento que dependa da administracion donde a tua capacidade de obrar é completamente distinta, obxectivos distintos do que de un equipamento donde os obxectivos son distintos. De feito te podo dicir que nós aqui facemos un 70% facemos... non sem consentimento pero non se interan, pero... senon seria imposible. Eles nunca podem ter una sensibilidade hacia dinamizar o entorno, de hacer aforro de eficiencia enerxetica. Seria moito complicado. Nos temos a vantexe de un gerente que tem certa sensibilidade (...) pero non é normal. Se estas num centro privado (...) a vision economicista, e de quantidade isso é que te van a marcar, aunque tenhas una sensibilidade. (...) Enton aqui en Galicia tenhen (os educadores) ainda que estar mais motivados, porque normalmente estan en zonas rurais como esta, donde é mui necessária essa parte. (...) Se é privado te van a dar as directrices (...) claro que todos temos possibilidade de manusear a situacio pero (...) E aí se podria facer tamen a pregunta “se isto é realmente un centro de educacion ambiental?” Sempre me ficeron esta pregunta. E sempre quis que me repostassem, ademais, para gente de fora nos oferecemos para que alunos de pedagogia, psico-pedagogia vinheran a facer avaliaciones do traballo aqui. (...) De feito se tem feito alguna... Curiosamente una persona dqui é mestre na Universidade de Santiago, enton o centro o sente... bem com os seus alunos sei que fan estudos, que depois os presentan (...).

G-Ficemos una exposicions para o INEGA e se situa en Universidade, e Pablo fez un estudio, de fetio houbo un panel/ de cambio climático (...)

.....

Centro de Educación Ambiental e albergue As Corcerizas

Eu-Então este é um modelo energético auto-suficiente? (...) Gostava de saber como foi o processo de criação deste equipamento?

G-Isto foi sobre todo unha iniciativa local, do pobo ____, e depois de un senhor que vivia aqui, un enamorado da serra, que tinha unha asociacion com un cura, e na verdade se engaixava no âmbito político, tinham influencia e eram respeitados e les querian facer algo aqui. Non sabian moi bem o quê, estava aqui o que era a antiga casa florestal, o que é o albergue e estiveran buscando formulas e posibilidades, e viran que havia posibilidades de apresentar un proxeto para unha subvencion europea. Un plan PRODER. Entonces, falaran com os concellos (...) e foran dando forma,. A nós o proxetos chegou-nos às mans no que ra essa forma de idear a proposta para presentar. Como nós xa tínhamos traxectoria en Ourense, (...) pois nos perguntaram o que pensávamos de un proxeto aqui na montanha. E bueno, claro aqui se pensava, unha casa de turismo rural, ou un restaurante, (...) muitas soluciones, E o que lles propusemos foi un albergue, com o tema da educacion ambiental, das enerxias renovavais, a bioconstrucion. E para un proxeto europeu todos esses critérios entravan moi bem. A nossa parte foi na ideia de aportar esta vision. Non redatamos nenhum proxeto, nem intervimos na construcion. Isso foi a Asociacion os Milagres (...) que era a asociacion local que levara todo esse processo. E nós o que tenhamos era o compromiso de, unha vez rematada a construcion, gestionalo, as instalaciones. (...) Facemos 10 años este año, en Agosto. (...) Se em empezou a construcion no 2000 e no 2002 nós empezamos a gestion. Pero claro, às veces os proxetos demasiado grandes, com pouca xente detrás inicial, pois... acabou as obras pero havia moitas deficiencias. Non havia electricidade, suficiente para ter moitos dias funcionando. No comedor e na aula non havia calefacion. Acafecion que havia aqui era de leña, que era inviável estar aqui no Inverno (...) O principio aqui havia 1KW instalada e 6KW de enerxia que dava a turbina, e que non eran regulares (...) Enton non estava preparado para abrir. Fixemos os moveis, e tudo isto com voluntariado, nós eramos unha asociacion, que si ibamos gestionar aqui un proxeto,

pero era un proxecto que quedou a medias... houbo cartos, pero non estaba totalmente coordinado toda a xente. Se acabaron os cartos e a xente marchou. E nós quedámos aquí com o proxecto com muitas deficiencias para abrir ao publico.

Eu-Quanto tempo demorou a acabar tudo?

G-A rematar tudo foi no 2002. (...) Nós nos primeiros anos o que fomos facendo foi com voluntariado, vir aquí pontualmente para facer melloras das infraestruturas. (...) O mellor faciamos alguma actividade da asociacion pero eran moi puntuais. Non podías dar un servicio, incluso corrias o risco de dar una contra-educacion. É dicir, falar de enerxias renováveis e depois passar frio, non e en nenhum caso queríamos isso. E renunciámos e non começámos a facer as actividades ata que tivéssemos o mínimo. E enton, o proxecto ainda que naceu un pouco de arriba a baixo, com una grande construcion, depois si que foi medrando pouco a pouco, sobretudo com o traballo de implicacion de toda a asociacion e o voluntariado. Este é un proxecto da xente! (...) Como havia tanto que facer, todo o mundo que passou aportou algo. Foi muito enriquecedor, desde os pequenos ata os que fixeron cimento (...) Os que estivemos no monte a buscar auga para a turbina. (...)

Eu-Incluindo os voluntários europeus?

G-Claro, os voluntários europeus que têm um proxecto é de um ano. E enton é una implicacion moito maior. (...)

Eu-Sim, porque não só os voluntariados da associação...

G-Claro, temos também xornadas de voluntariado, campos de traballo, de fins de semana. No ano pasado houbo 8 fins de semana de voluntariado. Solemos combinar un dia de actividade de voluntariado mais de axuda ao proxecto, às veces (...) de temática ambiental, ou de construcion. Dependendo do traballo vai ser a actividade do voluntariado. E completamos com una actividade educativa para intentar un pouco compensar... é dar e recibir. Enton (...) un dia estan a regar as arbores, fixemos aquí o bosque comestible, plantar as froitivas, e noutro dia falar sobre o lobo, vir cá un experto, ou de anfíbios (...) Tivemos un pouco de apoio com o tema das enerxias, com a Administracion, IEG, o Instituto Enerxético da Galicia. E isso permitiu dar un avanzo grande, pois instalámos 5 kB mais de voltaica e isso foi un “antes e un depois”. Foi una oportunidade de producir enerxia e isso permitia una lavaxe industrial, ter una caldeira de biomassa (...) Cando tínhamos pouco estávamos limitados, e cando queres gestionar grupos grandes de vários dias, necesitas de mínimos. (...) O passo mais grande no tempo foi en 2004/2005, cando empezámos a facer as actividades para o publico, com os cursos de gestion florestal sostible, agricultura ecológica, e a dinamizar com a xente, a actividades de poucos dias sem nos metermos muito no inverno. (...) Em Setembro (...) e primavera e verão, xa começamos com programas educativos, com escolares.

Eu-Promeiro foi com o publico em geral?

G-Foi un pouco parello. Mas com os cursos para adultos, de formacion e programas educativos com primaria. (...) depois com as melloras da enerxia, começamos com os grupos de traballo, acampamento, actividades de Vierns a Domingo.

Eu-Os campos de traballo eran para xovens ou adultos?

G-Sim, tivemos 2. Um deles era pra de 18 a 30 anos, e outros mais pequenos. (...) E com esses campos é que fixemos o filtro de macrofitas, o sistema de depuracion. Poque aquí o que havia era un poço negro de tratamento pero que non funcionava mui bem e a empresa disse que estava deteriorado, deviase de una instalacion e tínhamos de resolver isso. E nun curso de compostaxe que fixemos, veio unha empresa que estava a desenvolver coa universidade de Madrid, Complutense, unha investigacion sobre o filtro de macrofitas, fitoracion. Llle encantou o proxecto, e nos animou a montar o proxecto e que eles nos apoiarian. (...) Era una empresa de macrofitas, fixeran o deseño (...) e o eu nos faltava era xente para facelo. E através dos campos de traballo (...) escavacion, colocacion dos taludes e plantacion. E sempre comentamos que foi algo muito económico (...) mui sinxelo e fácil de facer, num concello, num pobo. Aquí en Galicia, com os problemas que hai de águas residuais, esta seria unha solucion extraordinária, enton é viável (...) non é preciso grande inversiones nen grandes infraestruturas. (...) E as plantas podes pedir a un viveiro. (...) E nos vimos dirixindo una obra!

Eu-Os voluntários que vieram ajudar na depuradora são aqui da região de Ourense?

G-Non, estes eran a nível estatal. Campos de traballo da Xunta de Galicia e havia plazas de todo o Estado.

Eu-Pergunto também se aqui vêm participar também pessoas aqui do entorno ou se são mais de fora? E fazendo a ponte com as pessoas daqui, como esse cura, há conexão local?

G-Se perdeu um pouco cando o morreu o senhor, ele estava muito bem vinculado. O melhor compartilhar a nossa visão (...) Foi um processo um pouco complexo. Este povo está muito politizado e então não todo o povo apoiava o que ele fazia. Ele fazia porque ele tinha muito poder e aqui também intervia a comunidade de Montes. Havia uma discussão de se este terreno era do Concello ou da comunidade (...). Não está muito claro legalmente (...) tentaram paralisar as obras (...) Então, no início a relação...(...)

Eu-E então houve resistência também por ser uma coisa nova?

G-Claro, porque aqui, não sei se é como em Portugal, mas aqui são como super desconfiados e a gente sempre pensa que estamos a fazer ouro aqui! (...)

Eu-Então no início foi muito difícil?

G-Sim, porque então chegávamos nós, e com este senhor desta associação, bem, porque vinha gente de fora fazer este projeto. Mas com a gente de aqui era muito desconfiada. Não foram participes de nada, era um bloqueio. O melhor fazias um curso..., às vezes foi o erro de fazer as coisas para a gente sem contar com a gente. Nos primeiros cursos que fazíamos era pensar nas pessoas da comunidade (...), como o curso de ganderia ecológica e vinha muito pouquinho gente daqui, vinha de todos os lados menos de aqui. Porque eu creio que também influi muito o facto de que éramos mulheres. Eu estou desde 2003 e era a responsável. E então, aqui a gente chegava perguntando pelo Chefe, diziam “onde está a chefe?”, eu dizia, não, é comigo. E se quedavam cortados. E pensavam “isto é um terreno de homens”, e solavamos estar aqui só 2/3 pessoas, e os voluntários europeus. (...) Depois quando fazíamos outras actividades que necessitávamos um equipo de gente, mas no dia a dia, para isto. Ao princípio estava eu, depois fomos aumentando. Bom, não foi algo premeditado mas sempre éramos rapazes. Isso era um afronte para eles, porque aqui sempre te topavas com os gandeiros, caçadores e florestais (...) Uma mulher aqui no monte, e que ainda por cima era a chefe... e os voluntários não falavam galego nem espanhol, nem nada! Ainda que se dirigiam a eles primeiro, quando viam que não podiam falar depois voltavam! (...) Mas eu sei que houve uma evolução, e sim, que acabaram respeitando e aceitando a situação. Ao princípio era bastante limitante de relacionar-se ou de abrir linhas mas, eles foram cedendo. (...) depois já diziam, “A rapaza é que é a chefe!” (...) Depois já éramos as rapazes da serra que trabalhávamos muito. (...)

Na relação há diferentes visões (...) Há aí um povo, (...) no fundo o vale, com que temos muito boa relação, fazemos muitas actividades, lavamos lá os nossos voluntários, e fazemos trabalhos com eles. Incluso tivemos contratados como guias, nas rotas, vão ali...É um encanto essa gente, qualquer coisa que eles proponham eles parece bem. Este ano num acampamento se vai a dormir ali. (...)

Com um instituto propomos um trabalho de voluntariado, havia um moinho comunal que estava totalmente abandonado e numa xornada eram bastantes rapazes, se limpou tudo se pôr em dia e agora é um recurso educativo. Quando vamos com outros grupos dentro, vamos a ver (não estava funcionando) e pôr em valor o que eles tinham. E falamos muito com eles... porque eles eram um povo auto-suficiente porque quedava um pouco isolado. Falamos do ferrero, vamos à forxa, alguma vez o puseram a funcionar com o carvão que eles mesmo faziam. Ao forno comunal, é gente muito agradável. Isso é por um lado, e depois há uma relação um pouco mais fria com o povo da vila (...) Há sempre uma comunidade que nunca acabam de entender o que passou. (...) O problema é que não se contou com todo o mundo, este senhor montou o seu projeto aqui mas não foi um processo participado. (...) e sempre seguimos sendo parte do projeto dessa pessoa. Já convidamos para uma comida, porque a gente sempre gosta... mas dependendo de quando a promovera, eles vinham ou não vinham. Se a promovera, os que são do seu bando, vão (...) mas não houve uma possibilidade de entendermos. Sempre intentámos incluí-los de distintas formas, desde o Colegio Vilar de Barrio, que vêm todos os anos, e o fontaneiro, o carpinteiro, a senhora da limpeza é local. Pois o pão, e isso nós vamos cercando, essa gente conhece o que fazemos, eles encantam e comentam aos outros. É uma forma de meternos no povo. (...) Alguma vez fizemos uma actividade abaixo no povo, mas bom...mas a avaliação não foi muito positiva, fizemos uma actividade com os rapazes de voluntariado e mesmo se riram deles, foi desagradável. Mas há pouco há de obsecionar-se, nós tentamos com todos os agentes relacionarmos-nos (...) mas aceitar também a realidade que há.

Eu-E estas actividades quem vem são a maioria de Ourense ou de outras zonas?

G-Son a maioria Galegas, (...) pero nos cursos sole vir mais xente de fora do que de Ourense, na verdade. Vem moita xente da zona da Corunha e de Vigo aqui. Non sai se é em questão de numero, probabilidades, ou se as pessoas aqui se moven mesmo, ou a xente de Ourense non quer vir tanto aqui, non sei. (...) Cando son temas de coles/colexios, ai suelen ser mais de aqui.

Eu-A Asociacion Amigos da Terra está muito vinculada a aqui a Ourense, não é?

G-Si, naceu aqui, agora é que está en Vigo, muito dinamizada. Temos assim a zona sul, Pontevedra, Vigo e Ourense, a zona en que mais nos movemos, ainda que smoes de âmbito galego. Da Corunha tamen vem moita xente polo tema da bioconstrucion, pois etá ali a Escola de Arquitectura. E começou xente a chegar, quedou de voluntaria e agora venhem a moitas actividades, generou unha corrente.

Eu-De todas as actividades que facen achas que hai algumas que estan mais ligadas aqui ao entorno, cultura tradicional ou desenvolvemento rural (...)?

G-Temos un programa que facemos com os escolares que trata un pouco a bioconstrucion pero depois vamos ao pobo de Rebor de Chao e ver a arquitectura popular. Enton ainda que o tema da bioconstrucion é moito recente, son moitas referencias do que era a construcion tradicional, de orientarse, de materiais locais (...) Moitos dos critérios son os que existian antes, de materiais, de aforro de enerxia. Enton isso se vincula. Moitos temas florestais aqui estaran mais vinculados, coa serra. Claro as enerxia renováveis, o mellor... é moi relevante por isso ser una illa enerxética ainda que estexa pouco vinculado. Embora aplicavan a direcion do sol, o moíño, todo lle buscamos sempre relacion. Intentamos interrelacionar... ou o que facemos de setas, de rastros de fauna.

Eu-Sobre a realidade socio-económica aqui à volta, do entorno. (...9 e do proxeto. As duas.

G-Do entorno, agora estivemos com os proxetos de AGADER, da Agencia Galega de Desenvolvemento Rural, estes proxetos que mais ou menos calificam as zonas. E aqui somos a “depression ourensa”! Son pobos com mui pouca xente e ainda mais numa zona de montaña (...) há moita xente que emigrou e que voltou pero non flui moito a economia no entorno en que nos movemos. (...) num pobinho quadan 15 pessoas (...) Aqui na serra, com rapaces novos é a gandeiria. (...) E depois un pouco do que é a gestion florestal, aí é que sacan bastantes cartos.

Eu-Relacionao com este proxeto como vez o tema da crise?

G-Nós sempre estivemos sempre igual, pois apesar da relevância e importância do proxeto, por estar numa zona de montaña de Ourense, por non ser tan visible ou por estar gestionado por unha entidade critica, e independente, a nível politico, isso non interessa a ninguem,. Porque se hoxe estamos denunciando por algun tipo de politica na gestion florestal ou pelos vertidos ou por calquer problemática que hai com os equipamentos de educacion ambiental, se estamos facendo nunha critica...

Eu-Tamen estan actuando neste âmbito dos equipamentos?

G-Si, é que nós temos duas linhas de actuacion na asociacion: Educacion ambiental e pression politica. Enton temos un caracter construtivista na ideia de sempre aportar e as Corcerizas é o que representa, é un pouco a insígnia. É dicir, todo o que criticamos, todo o que dicemos que pode ser de outra maneira o demostramos. Enton é a base que temos para a defensa dos critérios. Facemos estas líneas. Facemos aqui mais a educacion ambiental pero nunca perdemos a perspectiva... pois sobre os incêndios falamos aqui das politicas de prevencion, de que alternativas poderian ser, falamos de dinamizacion económica (...) critica construtiva, (...).

Eu-E de financiacion particular é difícil?

G-Claro, Se hai atopas a xente que cree no proxeto e que vai encaixando, pois vais sacando proxectos. enton o financiamento... sobretudo foi a financiacion publica, a inversion no próprio equipamento, que foi o mais grande, a agora para as actividades hai un pouco de tudo. Se vê para ajudar os colexios para que tenham financiamento. Se hai colexio que podem pagar, pois si, se non, non podem vir. Nos às veces sacamos de algum programa que temos unha ou duas prazas, temos para intentar facilitar que acedan. E com os cursos igual, alguns atraves dos proxetos com o Ministerio, ou com algun proxeto europeu e outras veces é paando .Se dividen os cartos en o numero de participantes e se sacan asi.

Eu-De resto é com o pagando atra’ves dos sócios?

G-Si, pero, todo que é mantemento, (...) seguros com as aportacions dos sócios non íamos... (...) Nós non somos proprietárias, somos só gestoras, enton nos temos de atender do todo, limpar (...) problemas de fontaneria, problema eléctrico, de calefaccion, temos de assumir (...). E isso

para unha asociacion é moitísimo para pagar. (...) é o gasto fixo , para além do gasto com o pessoal ou com o desenvolvemento das actividades. (...) Sobre a crise, é como com os pobres, se lle dá la risa, pois sempre levámos toda a vida! Se vê que a xente tem menos cartos (...) pero tan pouco foi un grande pau (...).

Eu-A respeito da equipa educativa preguntarte sobre as áreas de formacion e se sentem necesidades de receberem formacion?

G-Empezei sendo eu, e depois 2 pessoas e nos mantivemos mais ou menos (...) Nos é que levamos a gestion e as actividades. Tentamos facer un rácio de 1 en 10, enton o que faciamos cando vinhan grupos mais grandes era contractar educadoras ou educadores. Intentamos ter sempre un pouco de estabilidade, e contar coa a xente. Non podemos ofrecer algo permanente pero planeamos , tantos colexios, formar a equipo. E ir contando com essa xente. (...) Depois chagamos a ser 3 e agora volvamos a ser 2. (...) Cando son cursos de formacion especifica solemos contar com profissionais, para os de bioconstrucion, e incluso havia una da nossa equipo que controlava bastante de rastros de fauna (...) Se essa podia contratavamosun experto. Mais ou menos íamos nós cobrindo tudo o que podiamos, pero cando eran actividades especificas contratamos a xente.

Eu-Vocês são maisda área das ciências naturais, biologia?

G-Pois Paula é de Ciências Ambientais , Rebeca fez un ciclo formativo de Ambiente e eu sou bióloga. Dei formacion a maiores, fiz master, cursos. Pero vimos mais da área ambiental do que da área da educacion. Por exemplo en acampamentos e isso , se hai menos capacidades de atitudes de monitoras, aí si, que trazemos monitores de tempo livre. Fazia-se com educadoras e com monitores de tempo livre.

Eu-Quais os maiores sucessos ou pontos mais positivos e quais as dificuldades?

G-Para mim o mais positivo é que é un proxecto feito desde a xente para a xente , a participacion de tantas pessoas, de formar voluntários é algo que dá muitíssima satisfacion e eu creo que parte do encanto é este. Positivo tamen é a forza que tivo o presidente de Amigos da Terra, o Xulio, e que (...) pôs con Boli, e Fernando Ramos fixeran un proxecto educativo, e o valor que tivo essa xente por apostar por un proxecto diferencial , fai 10 anos no médio da montaña que era unha pedrada, e ter a vision...(...) Eu cheguei depois, quen teve os logros primeiros foi sobretudo o Xulio, mais forza e o reconhecimento do potencial, vejo aí o de ter a forza. E vexo tamen o valor de estar na serra, pois tamen tem a sua coisa negativa, custo un pouco, hai moitas travas, chegar aqui, pois no inicio non se chegaba praticamente. E tivemos moitos problemas, se os autobuses non vinhan, ficávamos várias veces polo camiño...(...) Pero etar aqui tamen tem o seu encanto, enton para mim tamen é un pouco a posta en valor da montaña Ourense que está desvalorizada. (...) Aqui hai moi pouca cultura de monte, por unah parte entendi, ao falar coa xente, que falavamos un pouco da relacion, e aqui a xente sofreu moito. A reflorestacion aqui com piñeiros se fixo à man, homens e mulleres vinhan aqui. Vinhan camiñando com muitíssimo frio, traballando un monton de horas (...) e hai xente que non quer vir aqui a nada, a nada, tudo isto para eles foi sofrimento (...) enton eu creo que hai una generacion, que vê o monte com ollos distintos ocon que vemos nós. Era o que diciamos antes, ahi muita xente nova que nunca veio aqui a nada pois tem unha vision do que foi o seu entorno. Assim como outra xente vem aqui maravillada e que estaria aqui todos os dias. Enton isso há que saber entendê-lo. Hai una situacion social e unha historia que condiciona.

Eu-Também abordam esse historial quando as pessoas perguntam?

G-Falamos, bueno non é algo que se fale en concreto, pero muitas veces. Dependendo das actividades, si que se fala que, às veces é moito fácil ir a un pobo e decir “que feismo, que ladrillos!” Pero, tamen foran os únicos que se quedaron aqui, o resto xa tá todo o mundo nas cidades, e mais contaminacion (...) que se monta ali, todo a construcion que se fixo para cria-las, dos resíduos, todo. Enton é mellor non dicir que este tem una casa feia num entorno maravilhoso. Non digo que non sexa horrible (...) cando tu foste o primeiro a pirarte e vens aqui de turista un dia. E por veces tentamos poner en valor todo esse esforzo que faz a xente. O estar no rural para que se mantivera isto..., antes se mantiña porque isto era o alimento (...) leña. No monte estaban todo o dia, era una fonte de recursos, e agora xanon lles interessa a ninguem. Enton é un traballo moito de fondo que hai que volver a facer.

Eu-Enton isso também é una das dificuldades?

G-Si, porque eu vejo que é difícil trazer a xente. (...) Aqui vem os das bicicletas, caçadores,...) Fazemos moita forza por intentar dar-lle relevância a este maciço que ainda é moito extenso. Sobre

pontos fracos, de como se gestionou isto inicialmente. Creo que agora os proxectos devem ser de abaixo para arriba e mais despacio, desde a xente, pouco a pouco. Aquí era como que un proxecto grandísimo e non había un equipo humano detrás. Entón era inabordable, se és mais pequeno (...9 é moito mais efectivo.

Eu-E para ti, depois destes 10 anos de caminhada, o que trouxe pessoalmente, o que cambiou?

G-Pois para mim isto é un proxecto vital, isto non é un traballo que faces unas horas. Aquí hai enerxía de moita xente, moita ilusión e moitas ganas de facer. A pór ganas creo que ninguén me ganha! Pois antes non tínhamos frogoneta, e vínhamos en táxi, ou en bicicleta, passámos aquí mais frío que monos, quedavas aquí coa neve. (...) A sorte que temos é a compensación que se nos devolve cando venhen os grupos e isso é que faz com que 10 anos depois estejamos aquí, nada mais, nem é as enerxías é a xente e ouvir comentários como: “descobri depois de hoxe que a enerxía solar non era uma mentira”. Ou que depois da instalación das macrofitas agora vês outros Concellos e outra xente que o implantaron, ou que as actividades que fan pois vês que se podem desenvolver o seu tema da bioconstrución, aquí pois había unhas carências. (...) é un pouco a nossa frase do proxecto: “que é unha utopia feita realidade”, é un pouco isso.

E nonse trata de reproducir As Corceiras na tua casa ou no teu proxecto, hai mil e una limitacións físicas, económicas, ideolóxicas pero o importante é demostrar que é posible, e aplicar na medida do posible os criterios. Isso para nós é fundamental. (...) Cando non funciona algo tamen o dicemos pero é sobretudo aportar essa confianza (...).

.....

Museo do Xacemento Romano de Cambre

G-Aquí também hay información turística... oficina de Cambre, oficina municipal. Entón aí o que se trata é pór en valor non solo os achamentos senon todos os recursos tanto histórico-artísticos como naturais do Concello. É dicir, desde o museo, eu fago os folletos, fago todo. Fago historia...fago unidades didácticas, fago absolutamente de todo.

Eu-As unidades didácticas que faz são como um guia para as escolas?

G-Ahora xa esta super esgotada. (...) Eu fago aí unha cantidade de historia. Pero o problema non é tanto a xente que vem de fora que vem...sobretudo no Verano...bueno ao longo de todo o ano, sobre todo polo recursos fundamental que é a igrexa. (...) Eles vêm levan e xa esta, e segues facendo todos os fóruns, nacionais e internacionais. Pero o que nos interessa a nós é pór en valor a nivel local, muito mais. É dicir, que participen no tema. Entón eu aí, si, fago moitas cousas. O mais importante que fin/fiz nos últimos anos foi a Fototeca Municipal. Aquí temos páxina web... eu en 5 anos recollei 16000 fotografías antigas. Que fiz eu, bueno ainda tem unha rapaza que colaborou comigo, antes...com os librosmeus, vamos. E publicamos 4 libros, xa. E fixemos 4 exposicións, claro facemos a exposición e mais o libro. E entón com isso, vamos, foi un obxectivo tremendo porque com as fotos antigas sempre hay un éxito asegurando de ante man, no? E a xente vem. Cando é a inauguración aquí... o máximo de xente que colle son 140 persoas apertadas, pois passa das 300 cando facemos a inauguración.

(...) Entón, esse é xa un recurso importantíssimo porque torna conhecido graças a isso, no?

Eu-E vem gente só de Cambre ou também de outros lugares?

G-Sobretudo de Cambre (...) para o tema das fotos pero vem xente de moitos sitios. E bueno, a nossa experiencia está servindo para que fagan o mesmo em moitos concellos.

Eu-E como tem feito essa recolha?

G-Porta a porta. Están catalogadas. Temos un programa de gestión muy bom, donde podes buscar aquí no Concello. E logo temo-las de outra maneira na páxina web (...) Marcas unha palabra, e se reconece dá-te a foto. O programa de gestión que temos no Concello xa é de outra maneira, é muito mais completo (...) Poes ti (...) por “arado” e aparecen todas en que hay arado, ou vaca.

Eu-E as persoas participan muito, no?

G-Si, 16000 fotos isso é unha barbaridade. (...) Se sigo, consigo outras tantas. (...) E despues fago tamen exposicións de pintura, escultura, de xente que quer.

Eu-Organizas?

G-Sim, claro, enton isso xa cumpre outro obxectivo que é, outra serie de xente que de outra maneira non vinha aquí, pois que vên. E xuntan-se o mellor, no día da exposición como minino 40 personas, que 30 nunca vinheran. Enton falan do tema, é dicir, é unha maneira de pôr en valor, tamen (...).

G-Ao final, claro aquí, isto é de un concello, eu son do personal municipal, quer dicir eu sou un afortunado. Entonces, calquer cousa que hay acaba en ti. Quer dicir, por exemplo, rutas. Nas rutas que se fixeron no Concello, e ao final traballar como una mona, porque lles dás os textos, tens que facer os textos, tens que facer moitas veces fotografías, nem sempre pero o texto (...) a empresa que fay esta sempre a pedir informacion, pero esta bem, também a ti te interessa que fique bem porque vem un de fora que non coñece nada e é mais... Ao final, calquer historia que tenha que ver com conhecimento histórico-natural ou artístico de Cambre cabe a mim. É dicir, eu tamen, me gusta (...) eu son nativo, naci aquí (...)

Eu-Estas aquí a traballar aquí há moitos anos?

G-Desde que se inaugurou. Faz 10 anos. (...)

Eu-Sei que se trasladaram os achamentos, com a pressão urbanística, não foi?

G-Cando se atoparon os restos (...) unha vez que se decidiu musealizar o tema e para sacar maior rendimento tamen fixeron oficina de turismo...Porque assi rentabilizas mellor o que tens, o museu...non é un museu propriamente. É un centro de interpretacion, non é un museu. (...) E inaugurou todo xunto. Inaugurou o 10 de Novembro do (...) 2002.

Eu- Enton é só tu que estás aquí cuidando e neste tempo sentiste alguma necessidade de formação (...) e com estudos superiores?

G-Eu si. Sou universitário, licenciado (...) a nível personal fixo en filosofía e fixo o doutoramento en historia. Que passa? É que eu desde sempre me interesso moito a historia de Cambre. É dicir, eu teño vantagens sobre calquera porque eu coñezo o local non solo a nível físico, senon a nível artístico, histórico. É dicir, eu sempre investiguei, e antes de eu entrar aquí, pois desde antes dos anos 80. O camiño Inglés aquí, eu creo que sou o mais... eu estudei com as escrituras de cada casa, comentando todo. (...)

Eu-E o doutoramento tamen é especificamente sobre aquí?

G-Non, o doutoramento non fiz, eu fiz os cursos do doutoramento pero non fiz a tese.

Eu- Isto é no camiño inglés de Santiago?

G-Isto non, pero isto passa por outras parroquias (...). Isto era, non era unha igrexa parroquial, aquí isto era un mosteiro. E os mosteiros vivan das reliquias fundamentalmente, entonces havia peregrinacions (...)

Eu-Enton os obxectivos é para mostrar aos escolares e familias, mas quem visita mais aquí o Achamento?

G-O turismo aquí é sobretudo turismo familiar. Pai, Nai, 1 nenos ou dous. É turismo de fin de semana. No Verano é distinto. Sobre todo, en Julho e Agosto é distinto, aquí hai moito emigrante que vem nessa época (...) Galicia é igual que Portugal, sobre todo o que é o norte de Portugal. Em Portugal é igual que aquí, eu vexo moitas mais diferencias com Castella. (...) e a Gallaecia era hasta Porto, e Braga era a capital – Bracara Augusta, da Gallaecia (...) Chaves tamen a coneco (...) Aqua Flavia, depois Asturica Augusta, Lucus Augustus. As principais, dos conventos, era Bracara, Lucus e Asturica, que é Astorga. Logo havia a Via Nova que ligava Bracara com Astorga e entramos por Ourense, Portela do Homem, Portugal. Por aí havia un acampamento romano (...).

Eu-Daquelas guias que fizeram para a escola...

G-Tem estas (...)mira estes porteros que tamen sou eu que fago: “4ªs Xornadas Castrexas”, as 5ªs foi en 2006.

Eu-E passam-se aquí no Ayuntamiento?

G-Eu fago as conferencias... porque normalmente son 3 xornadas, son 3 dias. Un fin de semana. O Vienes é para os nenos, vamos sempre ao Castro de Elviña, enton contratamos unha empresa de ócio e tempo libre que lles ensine o castro com facendo xogos. (...) Aos de nenos de 5º e 6º (anos). Enton, ao sábado pola manha, facemos duas conferencias e xa veo (...) xa me costa traballo, da Galicia xa vinheron todos. Vou ter que traer aos Portugueses! (...) E pola tarde vamos a visitar un castro da zona, dos que estan por escavar ou que a xente sepa mais ou menos como está. (...) E o domingo vamos ver un castro fora. Pois o ano pasado fomos ao Santolado de Les, que cerca de Ribadavia, que un dos castros mais... mui parecido ao de Briteiros (em Braga) . (...)

Eu- Em Portugal?

G-Em Portugal fuemos a Viana, a Santa Luzia. (...) Normalmentevamos a ver un castro pola manha, busco un sitio para comer todos (...) estuvemos 120 personas. Despues pola tarde procuro que sexa un castro cerca de una vila onde se poida...un souto porque para mim isso é que é turismo, quer dicir que a xente vexa pero que consuma, que é do que se trata. (...) isso organizo eu sempre.

Eu-Para vir às xornadas son só universitários ou pessoas daqui?

G-Vem de todo. Sobre todo vem xente de aqui pero vem de todo o tipo. Eu de momento non quero face-lo académico. Poderia chegar a un convénio com a universidade e facer como créditos e tal pero non (...) de momento quero que sexa una cousa mais... (...) Calquera, vEnhem vellos, novos. Hai chavales que fixeron a historia polas Xornadas Castrexas, pelo menos 3 chavales que ficeron isto. Eu sou arqueólogo (...) Vinham com os pais cando eran pequenos, viran os castros e tal e se aficionaran à historia, e ao final ficeron Historia (curso superior). (...) Ainda vem de vez en cando algun cavale aqui dar unha (???) porque os arqueólogos novos...

Eu-E sobre eventuais dificultades, há algumas?

G-Dificuldades? Todo! As dificuldades son diárias. (...) No Concello, do persupuesto do museu agora (Fevereiro) xa vai no 70%. Tinha 25000 euros e agora 6000 ou 7000. Farei as cousas igual, porque se prescindes de cousas, se fan. (...) Mira este é o cartel das xornadas deste ano. Este é deseño próprio que o fago eu. (...) como dos folletos tamen o fago eu.

Eu-Isto aqui também é um pouco o teu projeto de vida, não?

G-ainda que non o queira! (...)

Entrevistas no Norte de Portugal

Aquamuseu do Rio Minho

NP-Os colegas estão integrados neste mecanismo de funcionamento e apoiam. Por exemplo, há uma colega que pode fazer uma visita guiada. A filosofia sempre foi assim... este acaba por ser um projeto *suigeneris* no sentido em que é um projeto que é tem uma referência que é um rio que passa aqui ao lado, o rio Minho. Nasceu assim este projeto e mantém-se assim a todos os níveis (...), com a investigação e ao todo são 6 pessoas do núcleo duro. Portanto há ligação de pessoas connosco a nível de projectos de investigação e há e pessoa do centro que não faz parte do núcleo/staff mas que já faz uma visita guiada. (...) No início, a referencia era já a do rio e como uma imagem de marca é que sempre se exigiu a nós próprios que a visita guiada fosse uma visita de qualidade, isso era importante. Ou seja, as pessoas que fazem a visita guiada têm um processo de conhecimento, formação, estão integradas e têm convívio com pescadores, com a população. Portanto, não é só assimilar uma informação mas têm de perceber como é que isto funciona. No meu caso, eu estou aqui há mais de 20 anos, em termos de trabalho, e este projeto nasce com esta relação profissional, na altura na Universidade do Porto, com o rio Minho. Eu estudei no ICBAS, e um professor meu, Mike Weber (...) ele trabalhava aqui, eu vim cá como aluno na cadeira dele e depois ele desafiou para eu entregar um projeto para aqui para o Minho. Eu comecei a trabalhar e o projeto nasce desta relação. E nessa altura, em 1989, apresentou-se pela primeira vez à Câmara Municipal...solicitou-se um apoio aos trabalhos de investigação. Havia aí uma casota abandonada junto ao rio e para apoiar esta investigação solicitou-se esse apoio. (...) Em 1991 voltou-se à carga mais já com esta componente de divulgação. Arrastou-se (...) e em 1995 (...9 começou-se o projeto de execução, depois concursos públicos, apresentação a financiamentos europeus e só em 2001 é que arranca a obra e em 2005 abre ao público. Está então há 7 anos aberto mas a ideia foi sempre esta. E este envolvimento, eu conheci os pescadores desde sempre, desde que comecei a trabalhar aqui. Era necessário ir com eles, nos barcos. E depois é que tivemos embarcação. Mas eles têm muita formação que não é da escola. E esta relação foi-se... e aliás o museu foi construído dessa relação! Comecei a contactar com eles, a perguntar tem isto e aquilo, há peças, não há... No início, sabe como é, as comunidades piscatórias são muito fechadas, mas depois quando há confiança dão tudo, mas é um processo lento. E isso é importante. Para quem faz a visita, sempre se apostou nisso, de ter algum conhecimento para além do texto, da linguagem e conteúdo da visita. E

depois, em termos de funcionamento, isto é um edifício municipal, ou seja isto funciona como um departamento da câmara, tem vantagens e desvantagens, como tudo. Custou cerca de 2 milhões de euros, 75% financiado por fundos europeus, 15% fundo de turismo, 10% pelo município. (...) edifício e zona envolvente.

Eu-Como foi sendo essa relação com a comunidade?

NP11-Lenta, nós vemos essa relação de duas perspectivas.

Eu-Sim? E já agora há participação deles em alguma actividade?

NP-Este é um processo lento, gradual e não é fácil (...) e teve diferentes perspectivas. Ou seja, no início acabava por ser uma relação ao nível da investigação. O que motivou esta relação inicial foi a investigação científica. Depois, foi a troca de conhecimentos, principalmente a nível de terreno, porque o resto da informação é muito difícil. Saber quanto é que pescam... com realidade, no início é muito difícil. Mas conhecem o rio, locais para desenvolver de terminado tipo de trabalho (...) percursos (...) Isso foi importante. E comecei a perceber na altura que...claro, havia dois ou três pescadores mais fixos, em que havia uma empatia, uma relação. Embora se conhecesse vários, ou pela disponibilidade que eles têm (...) e funcionava como um centro longe do centro de Cerveira, esta comunidade funcionava quase como uma sede, é o café, é o pescador que mora ao lado. Mas começou-se a perceber que, quando se começa a ganhar algum à vontade em termos de linguagem, na conversa, conversação, eles diziam “ah, vocês andaram aqui a estudar, a estudar, mas para que é que serve isso?” Esse tipo de questões. E o que é um facto é que a determinada altura, a produção científica era uma produção para prateleiras, principalmente na nossa área (...) foi-se depois fazendo a literatura cinzenta e agora é fácil de encontrar mas há 15 anos (...) era necessário procurar (...) E isso levanta também questões interessantes. É que este projeto nasce como uma resposta um pouco a essa pergunta “para que é que isso serve?” Isso também foi uma motivação. E depois parte-se para um novo relacionamento, que era a componente etnográfica, dizia-se aos pescadores “olhe,vai-se construir isto”. Ao início estava-se a pedir algo que eles não viam. Pensavam “estás-me a pedir uma peça para quê? Queres vender”. Houve uma desconfiança inicial. Porque no fundo isto era uma cadeia. Um pescador tal conhecia que achava que outro teria uma peça interessante. Muitas dessas peças tivemos de comprar.Então passou a essa relação, outra razão de contacto e depois, quando isto nascem, em termos físicos de terreno, partiu-se para um outro tipo de relação que é relação no terreno, existe um edifício, continua a haver actividades e agora a relação muda porque há que chamá-los cá, não é? E então, como a componente científica se mantém, e como aumentou o grau de confiança e relacionamento, nós começámos a exigir também mais deles. E perguntámos-lhes “Nós precisamos de saber exactamente o que tu pescas, informação sobre a pesca, porque os valores, níveis são sempre os das autoridades que são fornecidos pelos pescadores mas que não são reais, toda a gente sabe que são subestimados (...) E dentro da cadeia, não só os pescadores mas também os intermediários, os restaurantes, toda esta cadeia em que, para nós biólogos, cujo o interesse é a conservação e gestão de um recurso, é informação fundamental. Porque isto não é pacífico. A nossa actividade no rio não é pacífica, há sempre aqueles pescadores que não concordam porque acham que somos uns competidores com eles (...) Se eu vou fazer uma amostragem de uma espécie que ainda por cima tem valor comercial, como um sável, uma lampreia (...) somos quase os corvos marinhos (...) e então nós temos de explicar que o objectivo é este. E como é que explicamos? Chamando, e então fazemos actividades periódicas. Aqui uma colega está a fazer doutoramento sobre o sável. As espécies migratórias ainda são espécies importantes neste rio porque sustentam e são a base da pesca artesanal, ou de pequena escala tradicional e não se sabia quase nada sobre as espécies, não se sabia quase nada, este rio nunca tinha sido estudado. Há 15 anos dizia-se que praticamente não havia espécies exóticas, era um rio virgem e agora verifica-se que não é bem assim, não havia era conhecimento! (...) Porque hoje em dia, as espécies que há aqui metade são exóticas! (...) Não havia informação e então começámos a trabalhar sobre as espécies migratórias, sobre o sável. Os colegas Galegos têm trabalho sobre o salmão. (...) Então esta informação com eles (pescadores) é importante. E o que é que nós fazemos? Se vai haver uma actividade pedagógica sobre o sável ou lampreia, nós divulgamos pelas associações e eles vêm. Pomo-los no laboratório e eles fazem um procedimento e metodologia igual ao investigador, no tratamento da amostra, e cortam e seleccionam (...) e vêm para que é que serve. E ao mesmo tempo, são lhes fornecidos os resultados que foram obtidos até aqui, pelo investigador que está a estudar. É uma das maneiras para eles perceberem o que nós fazemos ao peixe (...) também é uma

via. Claro que acaba por ser um argumento que nós temos de “se tu não sabes o que fazemos, é porque não queres saber.” É um argumento que nós temos. (...)

Eu-E há uma adesão a essas actividades?

NP-Já há uma melhor adesão. Eu há 15 anos, quando comecei, para já não tínhamos instalações, tínhamos um barracão para guardar o material (...) mas não havia uma referência física. E então convocava-se para...eu comecei a trabalhar sobre a enguia e o machão (...) a enguia juvenil que tem um grande valor económico. Este ano foi vendido pelos pescadores a 450 euros o kilo, (...) os espanhóis chamam a angula e é pescada em quase todos os rios de forma ilegal. O Minho é o único rio onde é permitida pesca do machão. E na altura convocava-se para falar sobre o machão e no início aparecia um (pescador).

Eu- De entre quantos pescadores?

NP-De uma comunidade que andarà em volta de 400, 500, 600 pescadores, e aparecia 1. O processo de divulgação era um pouco pelas associações. Mas agora há conseguimos encher o laboratório. (...) E este é o processo de nos integrarmos com este grupo específico, são pescadores. As autoridades marítimas também participam, vem comandantes, participam na actividade. A outra via que nós temos, para além desta componente de conhecimento é tentar arranjar algum projeto que lhes diga mais directamente respeito. E neste momento, o que nos estamos envolvidos é com a valorização dos produtos da pesca, a certificação. Era uma coisa que tínhamos pensado (...) por ser uma marca do rio Minho. Por várias razões, por um lado o facto deste rio ser por razões históricas um rio de muita abundância de espécies migratórias...o sável é o simbolo deste rio, pois era a subsistência das populações ribeirinhas, e os registos e referencias dizem isso. (...) E passou-se de ser simbolo para algo apreciado, a lampreia a mesma coisa, o salmão. (...) Há referencias de salmões aqui com 20 kg, são estas referencias (...) Tanto que no contexto ibérico, há restaurantes que dizem “Sável do rio Minho” ou “Há lampreia do rio Minho”. E então seria aproveitar esta onda, é muito ambicioso, esta onda e o facto de eles também estarem motivados para isto, para desenvolvermos um projeto em que é possível a classificação. Em que neste momento está num momento de rastreabilidade, traçabilidade. É o consumir ter a garantia de que a lampreia que está a comer é do rio Minho, porque há pessoas que procuram isso. (...) Pois a lampreia acaba por ser um foco de conflito, pois quando há fraca produção em termos de pesca, os intermediários vão buscar lampreia a França. (...) Não há evidencias que elas sejam diferentes mas também é importante que se defenda um produto da região. E então, é neste contexto que lançámos um projeto que se chama SET-fish/pish, e em que nós, o que fizemos foi ouvir a comunidade piscatória ao longo do rio, de Caminha até Melgaço.

Eu-Da parte portuguesa?

NP-E também da Galega. Tudo o que se faz é para os dois lados, e então promoveu-se reuniões aqui, ao longo do rio Minho, Melgaço, Valença, Monção, Caminha. Fazemos um simpósio, de dois em dois anos, um Simpósio Ibérico, neste ultimo também se discutiu a questão da certificação e nesta fase, nós temos uma estratégia para a fase seguinte, que é a implementação de um projeto-piloto em que vamos arranjar um grupo de pescadores, ao longo do rio, intermediários e um restaurante, e vamos pôr no terreno (...) e tentar (...) usando as novas tecnologias... porque depois há movimentações, o pescador mais ousado, mais empreendedor começa a trabalhar no sistema de uma etiqueta, uma marca e começa a fazer experiencias e nós temos de aproveitar essas sinergias. Aconteceu isso com um pescador Galego em que ele a uma grande velocidade começou a contactar um colega da informática, desenvolveu uma etiqueta, logotipo, registou a marca. Só que nós tivemos de lhe dizer, que tudo bom mas ele é pescador (...) e ele não consegue tratar toda a escala. Ele pode fazer isso a nível individual ou 2 ou 3 pessoas. E como ele está no grupo, vamos aproveitar essa sinergia, esses colegas com quem ele trabalhou, vamos tentar usar o que já foi feito em termos de informática (...) Pois a ideia é estar-se a comer a lampreia e passa-se o telemóvel e tem-se logo a informação do peso da lampreia, onde foi pescada, o pescador.

Eu-Isto a acontecer num restaurante?

NP-Num restaurante ou num intermediário. É esse o mimo que se pretende dar ao consumidor.

EU-E como é que é possível garantir o selo, que tipo de controle haverá?

NP-Pois... isto é muito ambicioso, mas tem de se tentar. Agora isso vai ser o objectivo do projeto-piloto que é, nós vamos abrir à comunidade a possibilidade...isto é tudo um processo voluntário (...) Vamos abrir a todos a possibilidade de aderir ao projeto piloto mas depois vamos ter de

seleccionar pois não pode ser uma coisa muito grande. Vamos imaginar, 2 de Caminha, 1 do lado português, 1 do lado espanhol, 1 intermediário, depois Valência, Cerveira... E o projeto em si, nesta primeira fase vai ter de haver pontos de recolha do pescado. Os pescadores têm de vir e entregar o peixe nalgum sítio. Da duas, uma, ou haverá pontos ao longo do rio ou então haverá um ponto único e haver um mecanismo de recolha e depois isso já terá a ver com as autoridades, pois não há lota. A lota que existe é em Caminha e os pescadores que descarregam aqui o peixe depois passam uma guia e essa guia é o documento que serve para a lota pois agora nesta zona do rio estão todos coletados.

Já as pesqueiras funcionam de uma forma verdadeiramente artesanal. Aquilo seria para consumo próprio, para subsistência mas sem regras nenhuma, portanto não há registo. (...) Continuam a existir as pesqueiras e é importante que continue a existir esta pesca porque é a única maneira de se manter o património. Porque como são propriedade privada, se proíbes a pesca, a pesqueira vai ruir (...) há entre Monção e Melgaço, de Melgaço para o lado de Espanha, passa-se o rio, e do lado esquerdo há. (...) Ou em conjunto, há saídas de *rafting* a partir de Melgaço, é outra maneira de ver as pesqueiras. E depois há percursos que é possível fazer. E então pretende-se montar o esquema no terreno, e nós vamos funcionar como auditores, vamos afinar, ver onde pode haver falhas, fraude (...). Porque depois vai ter de emergir uma entidade ou confederação de pescadores onde estejam todos representados (...) e será essa a entidade responsável, em que depois, (...) ou vai ser ela a certificar. O que parece exequível é ou a tracibilidade... Saiu agora uma norma ISO relativamente à tracibilidade dos produtos da pesca, antes não havia nada. Será por aí, ou então a questão da indicação geográfica protegida, como há a denominação de produtos agrícolas. (...) Isto exige contactos com o Ministério da Agricultura. (...) E na terceira fase é que seria a implementação do projeto em si. Ao mesmo tempo os outros pescadores vão ver e se acharem interessante depois querem aderir também (...)

Eu-Ainda sobre a ligação à comunidade, por exemplo às escolas locais como é o contacto?

NP-Com as escolas, acaba por ainda ser muito o tradicional.

Eu-Eu falo das escolas, porque talvez seja este a maioria do publico que vos visita, ou é o publico em geral ou outro?

NP-O público escolar tem uma flutuação sazonal, é desde Fevereiro até Julho. Claro que há outro tipo de visitantes (...) Depois no Verão existem os turistas, o turismo sénior, às vezes vêm nas épocas baixas. Mas o turismo sénior são grupos muito complicados, no sentido por ser um turismo de massas e nós não gostamos nada disso, não é esa a filosofia deste contexto. E quando eles chegam aqui, para fazer uma visita guiada ao museu, quando o senhor chega à entrada e diz assim: "só temos 20 minutos" aí é complicado.

Eu-Normalmente a vossa visita guiada é de quanto tempo?

NP-É uma hora, uma hora e um quarto, mas (...) gerimos em função dos grupos. (...) pois a parte etnográfica já é mais complicada quando eles são muito pequeninos.

(...) Com as escolas há estas visitas guiadas e as actividades de laboratório, no barco e vamos para o ribeiro de S.Gonçalo (...) E depois temos a formação em contexto de trabalho, as escolas também enviam-nos jovens estagiários.

Eu-E os alunos/estagiários também contactam com os pescadores?

NP-Sim, contactam. Eles vêm com uma formação específica mas aqui eles não ficam limitados a esse trabalho, se for preciso fazerem outra coisa qualquer, fazem.

Eu-Os estagiários que vêm aqui são de que tipo de cursos?

NP-São dos cursos profissionais e que depois têm um estágio que se chama formação em contexto de trabalho e depois permite-lhes também o contacto com colegas mais velhos, com universitários e colegas que estão a fazer trabalhos de investigação. E para além dessas actividades pedagógicas há outras actividades que acabam por ser mais para a comunidade local, como o caso das Férias de Verão, férias da Páscoa, ou então de jovens que nos conhecem e que estão cá de férias e que participam.

Eu-E esses programas são de mais de 1 dia?

NP-Esses são de 2 semanas. Na páscoa é uma semana, no Verão este ano é 2 semanas mas já foi 3 semanas, eles vêm todos os dias.

Eu-E aí que tipo de actividades fazem?

NP-Há um tema sempre, e todos os anos há um tema diferente. E o objectivo é sempre promover a actividade experimental. Este ano o tema é o estuário e trabalha temas desde a erosão à parte físico-química, e em pequena escala eles fazem experiencias de mecanismos de transporte de sedimentos (...)

Eu-E de entre estes temas como aerossol ou outros temas de actividades de Verão ou programas contínuos, que temas ou metodologias é que acha que é mais fácil incorporar a questão da presença do Ser Humano, seja de impactos recentes, seja com actividades tradicionais?

NP-Para escolas? (...) Esse tema acaba por ser abordado... Na componente experimental depende porque... por exemplo, a introdução de espécies exóticas, que é uma coisa importante mesmo ao nível da visita guiada insiste-se muito nisso. Sobre os peixes é algo que é abordado pois o Homem é o principal responsável pela introdução de espécies exóticas e as formas como as introduções foram feitas. Como é o mecanismo da introdução (...) Até ao factor do pescador porque não tem aí uma espécie para pescar, traz uma espécie de fora, enfim coisas do arco da velha! (...) Também a questão da poluição, desde a atmosférica (...) é nesse sentido que os participante vêem que o Homem entra. Na actividade do estuário do Minho, que apanha todos os grupos de ensino, mas temos também o Ciência Viva, “Biologia no Verão”, temos todos os anos. Aí também abordamos essa questão porque ao fazermos a visita/viagem passamos por comunidades piscatórias, abordamos a questão da pressão urbana sobre as margens, comparamos Caminha com zonas mais a montante, o tipo de embarcações, a pressão sobre os recursos (...) e a parte da pesca tradicional, as redes, a presença humana nas margens. As margens antigamente eram muito diferentes, porque antigamente havia um arte de pesca, há mais de 50 anos, em que as margens tinham de estar completamente livres porque eles lançavam a rede (...) tipo uma chávêga que se usa na costa, faziam um círculo no rio e depois tinham que acompanhar a corrente com a rede (...) e eles puxavam a rede à mão. Quando foi abandonada essa arte a vegetação ocupou essa zonas. Portanto, isto é um processo dinâmico e isso é explicado esta informação.

EU-Qual o nível sociocultural da população em volta e se notaram com a crise aqui no centro?

NP-A nível de quebra, nós notamos. O número médio de visitantes anda à volta dos 25 mil por ano. (...) No ano passado não chegou aos 25 mil (...) Sentiu-se uma quebra (...) Mas a nível da região, 10% são espanhóis, dos visitantes. Depois há uma componente de estrangeiros, (...) mas não é muito significativo. Isso é uma das questões... por exemplo, quando falamos de ser um projeto municipal, há vantagens e desvantagens. E umas das desvantagens é a falta de agressividade em termos de divulgação. Pois há pessoas que estão na região e nunca ouvem falar do Aquamuseu (...) Outra forma que nós temos de divulgar é, há uma actividade nova, diferente, mesmo nesta relação com os pescadores, um projeto para sair nos jornais. Ou então há um programa de televisão, com divulgação de borla, é isso que se tenta. Mas a nível da região, o Concelho só tem à volta de 10000 habitantes (...). Era um concelho que até há bem pouco tempo, e mesmo agora, acaba por ser um concelho em que o desemprego nunca foi muito problemático, tem uma zona industrial forte (...) ainda tem uma actividade agrícola importante (...) principalmente o vinho alvarinho, e de resto os serviços desenvolveram-se muito. O que promove muitas vezes estas flutuações é às vezes as flutuações dos turistas, do turismo de massas. Porque quando as agências de viagens se lembram, em um determinado ano, dizer “o objectivo é o Minho”, então param em Cerveira. Vão ao centro histórico e ao Aquamuseu, então quando apanhamos “ar desses”, e nós não fazemos uma ligação direta com as agências de viagens, e aí nota-se a diferença (...) e depois reflecte-se no numero de visitantes.

Eu-A rede de Turismo Cultural Galaico-portuguesa a que pertence tem aqui influencia?

NP- No início, no processo de divulgação sim, mas agora, quando não se mantém viva a chama da divulgação... Bem as pessoas vêm aqui, vêm mas não se reflecte. Não é expressivo. Não tem significado. Depois a nível das entidades locais também há alguma colaboração. Por iniciativa deles...por exemplo, as unidades hoteleiras de vez em quando estabelecem-se protocolos, fazem a grupos de visitantes um preço especial (...) E já abriu o novo edifício do Inatel (...) Existe uma grande oferta a esse nível.

Eu-A nível da equipa educativa, quais as principais competências que deve ter um educador ambiental e se vê os centros como dinamizadores sociais?

NP-Agora existe mais oferta, ou seja, eu conheço os centros de monitorização ambiental ou CMIA's e acabam por ter um papel diferente... em termos de desenvolvimento do trabalho acaba por ser

diferente de uma estrutura deste tipo. Isto para todos os efeitos é um parque zoológico. Nasce nessa classificação porque tem uma colecção de animais, e tem esta componente de investigação e daqui é que emerge esta componente de educação e divulgação, com formação ambiental e educação ambiental. No fundo a génese não foi a divulgação ambiental mas acaba por ser um processo natural e é aberta ao público que tem de ser frequentado e visitado. De resto, em termos de funcionamento somos biólogos. A experiencia em termos de formação específica da educação ambiental, no meu caso tenho é um percurso ao longo do tempo em que tive relacionamento com escolas, dei aulas com jovens, do “Ciência Viva” desde sempre. Mesmo ainda não existia isto, mas com as unidades de investigação, fazíamos. E o meu colega mais novo (...) a formação dele também acabou por ser aqui.

Eu-E a níveis de necessidade de formação continua, fazem cursos ou outros?

NP- Os estagiários acabam por participar mas deste grupo todo que está aqui, 6, 7 estão aqui regularmente, só um é que participa nas actividades porque é a pessoa que está há mais tempo connosco, começou como estagiária. (...) Sim, da formação não é uma coisa muito frequente pois no meu caso é difícil sair daqui mas ao organizarmos nós determinados eventos também nós vêm outro tipo de experiências ter connosco. Falar e ouvir... Não só no simpósio. Temos encontros na componente científica mas volta e meia falamos da componente de divulgar a ciência. E fizemos uma convenção sobre peixes de água doce este ano em que participaram 30 países, isto mais na componente da investigação, 180 pessoas. Mas o Patrício já participou em determinado tipo de acções, simpósios, conferencias, outro tipo de actividades foi ao nível da fotografia, que também é importante. Tentamos ser autónomos a esse nível. Temos processos de impressão... Mas obviamente que às vezes por ser um projeto municipal às vezes não é fácil, as saídas, o horário e depois temos de compensar isso no trabalho, Ia uma semana para fora para participar numa conferência não é fácil ou numa acção de formação. Ou há o espirito de iniciativa de pensar “vou usar as férias até X dias”, mas isso também já depende das pessoas. Ou então tem de ser coisas curtas, de 1, 2 dias, e depois compensar. Mas vai-se tentando.

Eu-Quais os principais sucessos que destacaria deste percurso de 7 anos?

NP- Em relação ao projeto em si, por um lado, eu acho que é um privilégio em que as pessoas que vêm aqui a esta região terem este tipo de informação que é específica para a região. Acabou por ser a bandeira do projeto esta referencia ao rio e ao local. Isso eu acho que é interessante, a importância do projeto e continua a ser único a nível nacional embora haja pequenas estruturas similares, no rio Guadiana e outros como num afluente do Tejo que eu visitei. Mas com esta escala, com os aquários em que se faz o percurso do rio, isso eu acho interessante. E outro produto importante é a relação com a comunidade. Eu acho que isso acaba por ser a justificação do próprio projeto em si, esta relação e a troca do que a comunidade no fundo também injecta no projeto, (...) os saberes, tudo isso, mas também o retorno, ou seja, o que nós conseguimos produzir quer para a comunidade, quer por exemplo em termos desta relação. Claro que essa questão da formação não é exclusivo deste centro, a questão da contribuição para a formação.

Eu- Os pescadores que vêm cá à formação depois pedem-vos retorno em termos de dados?

NP- Sim, pedem.

Eu- E a nível de resultados de melhoria, por exemplo, da quantidade de recursos, de uma determinada espécie?

NP- Essa fase é mais complicada. (...) O Homem é um predador nato. Nesta fase, o que nós sentimos é que há pescadores que pensam assim, nós chamamos pescadores poetas, são pescadores poetas autênticos. Estão a pescar, e se por acaso não abriu a época da lampreia (...) e se pescam uma junto com o meixão dizem “vai, vai” (devolvem ao rio), há outros que são predadores autênticos e estão no grupo. E conhecem-se uns aos outros e sabem. Mas nós não fazemos juízos de valor. Agora, o importante é passar essa informação, os comportamentos são importantes e outra coisa importante é que eles são o elo mais fraco da cadeia. Quando pensamos em termos de conservação dos recursos, existem uma série de factores que estão a contribuir para a diminuição desses recursos (...) poluição, barragens)... Mas quando se pensa em fazer algo para proteger, o que é que se faz? Proíbe-se a pesca. E uma das nossas funções é dizer que eles não são os culpados de tudo, apesar que também há pesca furtiva (...) mas isso (...) nem sei se vamos conseguir resolver (...) é uma questão cultural, de comportamento (...) mas acho que é com os exemplos e esforço que se poderá minimizar.

Eu-E desde que veio para cá, quando ainda era estudante de doutoramento, nota alguma mudança de comportamento nos pescadores?

NP-Sim, os comportamentos foram mudando. Pelo menos têm algum tipo de cuidado, outro tipo de postura. Os gestos são simples, desde os resíduos, o pessoal atira a garrafa fora do barco, (...) os garrafões da gasolina com o barco, eu acho que há comportamentos que foram melhorando e até porque socialmente começam a ser reprováveis e se calhar é um pouco por aí que temos de fazer pressão. (...) A questão da triagem não era comum e agora parece que as pessoas já se sentem mal se não fizerem. Ou o peixe que está à venda que tem uma marca e que tem a pressão da Greenpeace... (...) portanto esta pressão social, de comportamentos é uma das formas, e de certa maneira de dizer, por exemplo, no caso do peixe de rio Minho pode ser uma via em termos de sustentabilidade para uma determinada espécie. Ou seja, por exemplo a questão do sável, que é uma população frágil que ainda é funcional, e se caminhararmos para a via de , as pessoas que estão a consumir sabem que estão a consumir sáveis que foram capturados segundo regras que à partida garantem... E isto divulgado, com a pressão social, para dizer às pessoas “comprem sável assim”. Os outros, os furtivos que também poderão pôr peixe no mercado, os furtivos, podem começar a sentir-se... Eu acho que este processo só vai ter sucesso se marcar a diferença. E se se marcar a diferença e se evoluir... tem de se tentar. (...)

Eu-E a nível de dificuldades, quais é que salienta?

NP-A questão financeira é sempre (...) mesmo em anos bons mas acaba por ser um reflexo do país. A partir de certa altura ninguém investiu em recursos humanos, só em tecnologia, em infraestruturas, mas não se investe em recursos humanos. E a maneira como eu consegui contornar isto, entre aspas, é por este tipo de colaborações. Os recursos humanos é um problema que tem de ser resolvido de outra forma, não estamos numa situação pacífica (...). Nós nunca conseguiríamos desenvolver tudo se não tivéssemos as pessoas, estagiários, alunos que vêm de fora e daí também a importância da investigação, porque se fosse meramente a questão da formação ambiental acabava por ser mais limitado, se calhar não tínhamos tantos recursos como assim temos. De resto a dificuldade acaba por ser a (falta) autonomia. Nós não somos autónomos. Esta ligação à Câmara tem vantagens porque não temos de estar a pensar na engenharia financeira (...), a desvantagem é que não temos autonomia para desenvolver determinado tipo de... a questão da divulgação, não somos autónomos para pôr um painel na estrada e anunciar... mas não conseguimos controlar isso, tudo o que é preciso de funcionalidade também é complicado, até para comprar uma vassoura. (...) Com o tempo contornamos esses problemas.

Eu-Finalmente, em termos de percurso pessoal o que é que tem aprendido e que balanço faz destes anos?

NP-Eu se pudesse gostava de me dedicar à etnografia. Sempre gostei muito dessa componente, das histórias locais. Sempre que podemos... Eu sempre que os contatava e falo com eles levo um gravador e muitas vezes máquina de filmar. (...) Não tenho nenhuma formação específica nessa área (...) mas sei pôr e (...) eles não se importam. Para mim o objectivo é captar a informação dos mais velhos porque há muita informação que nós temos e não temos tempo para trabalhar, por isso é que eu digo que ninguém investe em recursos humanos. Já tenho falado com colegas mesmo de outras áreas, da Universidade do Porto, de História, de Sociologia, “se ahouver alguém interessado em trabalhar...”, mas talvez esta questão da distância de 100km, , se calhar acaba por ser para eles uma barreira porque não são de cá. E o que acontece é que para um projeto deste tipo, é uma fonte de alimentação, contactares com um pescador de 80 anos, há redes que já não trabalham nos rios há 50 anos, a toponímia associada ao fluvial, às artes de pesca, isso vai-se perdendo porque a geração seguinte já não está a usar aquela rede (...), se usasse ainda passava de uma geração para a outra (...) Por isso é sempre que se fala, grava-se, filma-se, ou quando se encontra um objecto diferente que um tenha glandado. E foi destes contactos que eu há tempos consegui uma coisa que nunca tinha ouvido falar. (...) e vai-se a um pescador, fala, vai a outro, fala e depois 90% das coisas batem certo, são iguais, mas há sempre qualquer coisa diferente. E houve um que me falou do livro do roleiro, e o que é? (...) é um livro de registo em que os pescadores do algarife/arte de cerco registavam o role de sável que pescavam, e o grupo de pescadores, as quebradas faziam esse registo. Ai que interessante! Dizia “eu ainda devo ter um” e trouxe registo a começar a 1917! E eu acumulo informação mas não tenho tempo para tratar a informação, por isso se pudesse dedicava-se à etnografia. Por exemplo, com os pescadores que são intermediários, sobre os dados de pesca,

neste momento conseguimos ter uma informação real de cerca de 20% dos pescadores, o que é muito bom! Num total temos 1000 pescadores portugueses e galegos a trabalhar no rio. (...) E nestes contactos e informação há um jovem que pesca e que tem um avô (...) e que eu ainda tenho de ir ouvir a história dele, ainda não combinei, mas que tinha os livros todos de registo de quem foi o intermediário do meixão, e se agora os pescadores todos pescam 3 toneladas de meixão, em Novembro, Dezembro, Janeiro e Fevereiro, na década de 70 só um intermediário tem registos que comercializava 1500 kg por noite! E eu trouxe todos os registos, e como é que eu vou trabalhar essa informação (...) é uma área geográfica enorme, embora o contexto do projeto seja toda a Bacia Hidrográfica do Minho, 95% está em Espanha. Eu tenho artes de pesca que vêm da região de Ourense. (...) Só nesta área geográfica internacional já nos perdemos, já não conseguimos (...). Eu-E com a região galega, existem outros aquamuseus com quem falam, essa ponte é fácil ou difícil com a Galiza?

NP-A ponte faz-se mas depois a dinâmica...Conhecemo-nos. De vez em quando falamos e cruzamos informação. Por exemplo, eu recorri para ter aqui uma réplica de uma arte de pesca que eles têm lá. E eles pediram-nos ajuda em relação a uma embarcação tradicional de pesca (...) funciona nestes termos.

Eu-É um aquamuseu?

NP-Aquilo é em Monforte. Aquilo acaba por ser uma recuperação, e funciona como um pouco de tudo, alojamento (...), tem esta componente etnográfica forte pois têm lá a questão das barcas de passagem, pois a Galiza é muito rica em barcas de passagem, tem réplicas reais de barcos (...) das dornas, estão a dinamizar uma área adjacente de lagos (...) acaba por ser um museu. Trocamos informação, colaboramos mas algo vivo, que seja mais ou menos permanente a fazer esta ponte não é fácil. (...) Também de lendas há alguma informação nessa base, ditos (...) a lampreia tem boca feia. (...) Mas a esse nível já já alguma coisa escrita. Um escritor galego, Elisio Alonzo foi das pessoas que mais trabalhou nesta região e tem alguma informação, mas não houve uma actualização e registo de evolução.

.....

LIPOR – Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos

Eu-Ia-lhe perguntar, em primeiro lugar, sobre a componente de educação ambiental, uma vez que a estratégia aqui da LIPOR podia-se ter simplesmente limitado a tratar os resíduos.

NP-No âmbito da origem e do início da educação ambiental aqui, teve início em 1996, aquando da instalação de uma unidade que foi a LIPOR II, em que foi criado nessa altura o Gabinete de Informação LIPOR. Esse gabinete era uma sala pré-fabricada, tinha três salas, e nesse espaço o que é que existia? Como estava a iniciar-se a instalação da LIPOR II, uma unidade de tratamento e gestão de resíduos, esse gabinete servia como ponto de apoio. Ou seja, tínhamos lá os estudos de impacto ambiental, tínhamos sempre a porta aberta à população, porque era uma novidade instalar-se uma unidade de tratamento de resíduos naquela área (...) . As freguesias limítrofes da central também tinham um carácter muito rural e então podemos dizer que começou por aí a parte da educação e sensibilização ambiental. Tinha o gabinete para esclarecer dúvidas, também era uma porta aberta de interface com a população, (...) e, ao mesmo tempo ir visitar a própria unidade durante a fase de construção. À medida que o projeto de construção foi evoluindo, começaram também a desenvolver-se as primeiras acções de educação ambiental nas escolas. Inicialmente, só nas freguesias limítrofes...

Eu-E já agora, era para esclarecer sobre as questões da incineração ou também sobre outras questões de ambiente em geral?

NP10-Sim, também era de ambiente em geral. Aliás, as primeiras acções que se fizeram até foi mais no âmbito da compostagem. Começou-se com comemorações esporádicas do Dia Mundial da Árvore, do Dia Mundial do Ambiente. Ou seja, uma educação ambiental um bocadinho espontânea ou não continuada. Depois, por volta de 1999, 2000, começou-se a alargar a questão da sensibilização das escolas a todo o Concelho da Maia e Matosinhos, que eram os 2 concelhos da zona da LIPOR II, e depois acabou por se alargar aos 8 municípios da LIPOR. A estratégia de educação ambiental da LIPOR ao longo dos anos também tem sofrido alterações. Nós temos um técnico afecto a cada um dos municípios. Ou seja, temos um técnico responsável por promover e

dinamizar as acções em cada um dos municípios, funcionamos assim desde 2001 até 2008. A partir de 2009-2011 começámos a ter os técnicos afetos a projectos, embora continuemos a ter na mesma um técnico em cada um dos municípios mas estamos afetos por projectos. Ou seja, em cada um dos projectos que neste momento promovemos temos 2,3,4 técnicos que são responsáveis por implementar esse projeto, independentemente do município. O que acontece é que o projeto não afeta, por assim dizer, os técnicos, não esgotam o seu tempo aí e continuam a dar respostas a solicitações dos municípios. E até porque já tínhamos algum capital adquirido ao longo dos últimos anos, mesmo os próprios professores, mesmo os próprios municípios terem uma área de sensibilização ambiental com os técnicos que têm acompanhado o desenvolvimento das actividades de educação ambiental. (...)

Eu-E sobre a evolução da equipa educativa?

NP-Da equipa educativa, neste momento como é que nós funcionamos? Antes disso queria falar na questão da horta. Inicialmente, quando se começaram a desenvolver os projectos de educação ambiental, e as acções nas escolas, nós tratávamos também a parte da compostagem. O que aconteceu foi que, a partir do momento em que foi criado o projeto da “horta da formiga”, por volta de 2002, 2003. A partir de 2004, começou a haver um grande enfoque na questão das hortas e a questão das hortas urbanas, o início dos projectos como o “Terra a terra”, está focado noutro departamento, que é a Divisão de valorização orgânica, e são outros colegas que promovem este projeto. Com a B.Chaves (...) Relativamente ao projeto da Horta da Formiga, foi desenvolvido como sendo um centro de demonstração de compostagem caseira, essencialmente para isso. O objectivo era promover a prática da compostagem junto das populações. É um dos circuitos que nós usamos nas visitas de estudo, temos quatro circuitos, fazemos diariamente visitas às instalações. O objectivo é dar a formação na área da compostagem ao mesmo tempo fazerem a visita à horta, e temos a parte das aromáticas, a parte das hortícolas. Tentamos fazer tudo no modo de produção biológico. E é esse conceito que temos na Horta da Formiga que tentamos passar para as hortas que são desenvolvidas nos vários municípios.

Eu-E ainda em termos de evolução, a equipa educativa, calculo que desde o início tenha sido diferente...

NP-No início, em 1996, (...) Ao longo do tempo, as pessoas também vão mudando algumas. No meu caso, eu comecei em 1999, ainda num gabinete antigo, no Gabinete de Informação LIPOR, mas entretanto já houve muita gente que trabalhou na educação ambiental e que passou para outras áreas e tivemos outras que entraram para a equipa de educação ambiental. Neste momento, técnicos de educação ambiental a trabalhar temos (...) 11 técnicos a que chamamos eco-conselheiros (...) porque além de nós dinamizarmos as ações nas escolas, organizamos os projectos, fazemos as visitas de estudo aos vários circuitos das instalações e também temos agora o Parque Aventura que é um espaço que está aberto à população de Maio a Setembro, e também somos nós quem desenvolve essa componente. Sobre a área dos nossos técnicos, temos de tudo: Temos pessoas mais na área do ensino, temos uma pessoa que é licenciada em biologia/geologia. (...) De mim, em 1999, fizemos um curso que era para alunos que tivessem concluído o 12º ano e quisessem fazer uma formação na área profissional, um curso de 1 ano e meio. Foi o único curso que houve cá em Portugal uma única vez, financiado pela Comunidade Europeia, na altura ainda havia muito apoio às áreas de formação, e havia um curso que era o curso em Gestão de Resíduos nível IV, era promovido por uma entidade da área da formação aqui no Porto e tinha vários parceiros, municípios e a LIPOR era um deles (...) Depois tivemos uma vertente muito prática de estágio. Eramos 5 técnicos que fizeram o estágio aqui na LIPOR (...) e quando chegámos ao Gabinete de Informação (...) 9 foi quando começaram a fazer as actividades nas escolas. Como houve um âmbito de alargamento das acções às escolas da Maia e Matosinhos, começámos a trabalhar por aí e depois alargámos aos 8 concelhos.

Eu-A sua função exactamente aqui como se chama?

NP-Eu sou coordenador da área educação ambiental. Neste momento, estamos a organizar, temos a Paula, que é a directora de Departamento em que tem a direcção da área da comunicação e educação ambiental e depois, na área mais técnica, estou eu a fazer a coordenação da educação e sensibilização ambiental (...) É só um departamento (...) com trinta e tal pessoas, chama-se DCRI, Departamento de educação, comunicação e relações institucionais.

Eu-Continuando na evolução da equipa, começou com uma equipa de cinco, é isso?

NP-Já existiam pessoas a fazer o trabalho de sensibilização ambiental antes de 1999, mas a partir daí foi quando começou a ser de uma forma mais contínua, começámos com a produção de planos de educação ambiental anuais, que foi uma coisa que mantivemos até 2009, em que promovíamos uma série de acções a serem desenvolvidas ao longo do ano. As escolas inscreviam-se nessas acções e depois íamos às escolas dinamizar essas actividades (...) Depois de 2009 mudámos um bocadinho de metodologia. O que a experiencia nos diz é que efectivamente existem muitas solicitações por parte das escolas (...) mas o que eu noto é que há uma dificuldade de comprometimento das escolas no que concerne a projectos (...) de uma forma continua. Nós aqui na LIPOR sempre tivemos a mais-valia de irmos às escolas fazer as acções porque a questão de eles virem cá é sempre mais difícil, ainda por cima agora que têm muitas dificuldades, e a nível de legislação com o transporte de crianças, isso também traz algumas dificuldades, mesmo nas visitas de estudo temos notado as algumas dificuldades. E o que acontecia era que nós tínhamos um plano de educação ambiental para desenvolver numa escola durante um ano, fazíamos a apresentação publica do plano em Setembro, terminava no final do ano lectivo e o que começámos a notar é que havia depois uma descontinuidade. Ou seja, no ano seguinte, em Setembro lançávamos um novo plano e o que acontecia era que muitas vezes um trabalho que até se vinha a desenvolver em escolas em 2,3 anos, quando havia um professor que já não estava lá, o trabalho no ano seguinte mudava ou não havia. Chegámos a fazer inquéritos dirigidos a direcções de escola, nos de 2004, 2005, inquéritos sobre os serviços que desenvolvíamos nessas escolas, de educação ambiental e da Direcção de Agrupamentos às vezes respondiam que não sabiam que tínhamos feito lá actividades de educação ambiental. O que acontece é um fenómeno um bocado esquisito nas escolas que é, muitas vezes quem dinamiza as acções, os professores de Ciências, de EVT (educação visual e tecnológica), do que seja, e muitas vezes a própria direcção da escola não tem conhecimento dessas actividades. É complicado gerir isso pois nós temos que seguir as regras que as instituições, e alterações que as escolas vão sofrendo ao longo do tempo. Também é um fenómeno sazonal pois tem a ver com a colocação dos professores. Há escolas... por exemplo, a Escola do Viso, do Porto com quem desenvolvemos trabalho desde que eu me lembre... porque são sempre os mesmos, tem 2 ou 3 professores que estão lá sempre e isso é notório nas escolas onde se mantêm os professores que dinamizam as actividades de educação ambiental, o trabalho tem muita continuidade. O que é nós começámos a fazer para tentar inverter a situação? Em 2009 lançámos um plano de educação ambiental a 2 anos lectivos, fizemos depois, em 2011, a avaliação desse projeto e fizemos outra vez o plano a 2 anos lectivos. O plano que estamos agora a desenvolver teve inicio em Junho de 2011 e vai-se prolongar a Junho de 2013. (...) E o plano já está dimensionado para ser desenvolvido ao longo desses 2 anos. Quais são as vantagens que nós vimos de utilizar esta metodologia? Primeiro, tem a ver com o comprometimento das instituições e criamos aquilo a que chamámos o Clube LIPOR que é um regulamento de duas páginas, em que efectivamente a escola compromete-se a desenvolver e completar as actividades e os projectos em que se inscrever, e esse projeto vai à direcção do agrupamento para ser validado. Assim já há uma responsabilização total da hierarquia (...) . No final entregamos aquilo a que chamamos o galardão do Clube LIPOR, uma plaquinha com o reconhecimento de que a escola durante estes dois anos lectivos participou nas actividades de educação ambiental e só atribuímos àquelas que completarem todas as fases dos projectos em que se inscreveram ao longo do ano (...).

Eu-E são vocês que definem todos os temas dos projectos para as escolas ou as escolas podem integrar os projectos que já têm?

NP-Nós à partida temos aquilo a que nós chamamos...As escolas que estão inscritas... Para já para receberem actividades de educação ambiental têm de estar inscritas no Clube LIPOR, mas se uma escola nos apresentar um projeto fundamentado, de que está a desenvolver uma actividade que até nem tem nada a ver com as actividades que estamos a desenvolver mas que precisam da nossa ajuda para desenvolver alguma actividade, também se pudermos damos resposta a esses pedidos. Não estão excluídos de todo. O principio das escolas, de que para receberem actividades estarem inscritos no Clube LIPOR é mesmo para haver uma continuidade e não haver aquela situação, de que gostavam de realizar uma actividade no dia 5 de Junho mas depois não fazem mais nada durante o ano inteiro, ou só para comemorar o Dia Mundial da Árvore porque é bonito. Nós queremos uma actividade mais continua. (...) Nós no programa de educação ambiental estruturamos em três grandes eixos: o eixo *Educa*, o eixo *Informa* e o eixo *Interage*, e tentamos, ao

mesmo tempo, dirigir as atividades a diferentes públicos. Ou seja, no *Educa* desenvolvemos com as escolas e com a comunidade escolar, no *Informa* temos a questão da formação, também fazemos formação a professores, conseguimos a certificação pelo Centro de Formação Contínua de Professores, numa acção de educação ambiental. Normalmente fazemos uma ou duas acções dessas por ano. A questão do *informa* também tem um bocadinho a ver com acções extra comunidade escolar. Porque também temos acções de formação que nos solicitam empresas, juntas de freguesia, outro tipo de instituições com quem também colaboramos e com quem vamos fazendo acções de formação.

EU-E sobre que temas são essas formações, de resíduos?

NP-Sim, resíduos, prevenção, separação multi-material essencialmente. Sobre o *Interage*, temos o outro portfólio de actividades, e nas actividades que temos já estão incluídas as visitas de estudo às nossas instalações, está incluído o Parque Aventura, estão incluídos os campos de férias que é uma actividade que fazemos no Verão e Natal e Páscoa e férias escolares.

Eu-E têm alojamento?

NP-Já tivemos mas agora optámos por não fazer isso (alojamento). Em junho vamos ter 2 campos a funcionar simultaneamente e vai ser aqui na Horta da Formiga. Normalmente dinamizamos as actividades com os grupos e há um dia em que temos saídas, ou actividades no parque, outro dia temos visitas às unidades, tentamos ligar sempre à questão dos resíduos e à questão do ambiente. São esses os três grandes eixos orientadores na área da educação ambiental. Como é que tentamos desenvolver os projetos? No caso do eixo *Educa*, nós temos definidos para cada target, nível de ensino, temos o projeto *Era uma vez*, que é direccionado para o pré-escolar, temos o projeto *Reagir* para o 1º ciclo, temos o projeto *Resíduos OK*, e *Escolas de baixo carbono* 2º e 3º ciclo, e ensino secundário e o projeto *Alquimia da matéria orgânica* que tem a ver com compostagem e com hortas que é do pré-escolar ao secundário.

Eu-Em termos de metodologias, como é que desenvolvem as actividades em termos de teoria e prática?

NP-Temos um misto. Nós tentamos incluir em todos estes projectos uma parte que seja de trabalho autónomo por parte dos professores, que é sempre a parte mais difícil. Ou seja, o projeto é bastante extenso, e que nós pretendemos é não ter de ir sempre à escola. Há um acompanhamento e vamos mas há uma parte de trabalho autónomo em que os professores têm de se envolver para conseguirem cumprir as etapas do projeto. (...) Por exemplo, na compostagem, há uma parte em sala de aula, depois os alunos vão construir um mini-digestor só para verificarem o que acontece aos resíduos orgânicos. Depois temos a colocação do compostor na escola e a partir daí começa a parte do trabalho autónomo da escola, Ou seja a escola recebe as fichas de registo, recebe um kit, para tentar fazer um bocadinho do trabalho experimental (...), medem temperatura, etc, (...) e com as fichas de registo (...) que apontem os parâmetros que vão registando ao longo do projeto. (...) Aí nós vamos fazendo um acompanhamento mas a escola... Uma coisa que os professores normalmente fazem é ficar uma turma uma semana responsável pelos registos. Parece-me uma ideia interessante e conseguimos fazer uma coisa que até aqui não conseguíamos que é, por exemplo, quantificar a quantidade de resíduos orgânicos que são colocados no compostor, ...penso que vamos conseguir resultados deste projeto. Outro exemplo, neste projeto também tivemos na Horta da Formiga duas acções de formação que fizemos no final de 2011 (...) e vamos reforçar estas acções no próximo ano lectivo, após o período de férias e as acções aqui na horta, com a colaboração dos colegas da DVO, onde para além da compostagem há a questão da agricultura biológica, então é uma formação de 3 horas. As escolas que estão inscritas no projeto Alquimia da Matéria Orgânica, são cerca de 50 instituições, vêm cá um sábado de manhã e depois ficam com os conceitos para poderem aplica-los na escola. Distribuímos também no projeto Alquimia da Matéria Orgânica um caderno onde tem toda essa informação, de coisas muito práticas, como é que podem fazer o talhão, como é que podem fazer a consociação de culturas, que tipo de plantas é que devem colocar (...). Tentamos autonomiza-los ao máximo (...) ainda entregamos no final plantas aromáticas (...) para porem nos canteiros ou nas hortas que façam nas escolas.

Eu-Quando vocês vão às escolas usam uma metodologia prática, como fazem?

NP-No caso do projeto *Era uma vez*, do pré-escolar, a primeira fase foi a da caracterização em que eles tem de fazer o B.I. da escola, ou seja através de desenhos, verificarem o que está bem e o que está mal na escola deles, em termos ambientais. (...) É claro que isto para o pré-escolar é difícil

(...) para os do 3º ciclo e secundário é mais fácil po-los a trabalhar com uma metodologia de projeto. No caso do pré-escolar temos jogos (...) na segunda parte, e durante o projeto o nosso objectivo é que eles construam um livro. As educadoras que estão normalmente ligadas aos trabalhos manuais vão juntando os desenhos e trabalhos que eles vão fazendo ao longo destes 2 anos, não só relacionado com as actividades da LIPOR mas outras actividades da área de ambiente que com certeza vão envolver ao longo deste tempo. (...) Neste projeto *Reagir* como noutros, dependendo do Plano de Ação que as escolas definam fazemos sempre complementarmente e achamos que é essencial, que é acções de formação ou para funcionários ou professores ou mesmo para os próprios pais. No caso de um agrupamento de aqui (...) nas férias do Natal vieram cá todos os funcionários fazer uma visita ao centro de triagem e isso depois também depende como as escolas se organizam, isso não está no projeto, mas (...) se acharem que isso é importante estamos disponíveis para isso. E a questão das formação aos pais também achamos que é essencial. Temos feito em vários, especialmente no 1º ciclo, é com quem mais temos feito acções de formação.

Eu-Eles vêm cá aos sábados ou como é?

NP-Temos várias modalidades, temos formações aqui que é um sábado por mês, em que temos as portas abertas e quem quiser pode vir cá visitar. (...) Ou no caso da escola aqui perto (...) o próprio agrupamento juntou os funcionários no período de férias, eles arranjam o autocarro do município e fizemos cá as visitas (...). As acções de formação a pais normalmente são ao fim da tarde. Outra estratégia que os professores utilizam é a de quando chamam os pais para uma reunião para comunicar notas (...) normalmente nós fazemos a acção 30 minutos antes da reunião e assim os pais têm de ficar. Mas isso também depende como os professores acabam por motivar os pais. Por exemplo, temos aqui uma série de escolas que vão fazer aqui uma visita ao Parque ao sábado, e vão ser os pais que os vão trazer pois a escola também está com dificuldades de transporte. (...) Nós pretendemos através dos alunos chegar aos pais, em ultimo caso. Mas cada vez mais temos de os puxar para os projectos de outra forma, não esperar que seja através das crianças que chegue a mensagem.

Eu-E para além das metodologias práticas da compostagem e horta, desenhos com os mais pequenos que outras metodologias é que usam na educação ambiental.

NP-Nós depois temos a parte das exposições. Temos exposições em algumas temáticas e que depois levamos às instituições. Temos a parte dos jogos didácticos, temos uma variedade grande de jogos, de vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. Temos o nosso stand móvel, neste momento estamos a reformular os conteúdos, já tinha 4 anos, e o stand móvel é uma carrinha que abre fica uma sala lá dentro com 20 m². Aquele equipamento já está a funcionar desde 2001, e já foi muitas coisas, já foi uma sala de ateliers e oficinas, já foi uma sala para exposições, ultimamente era uma sala multimédia. Era um projeto que nós tínhamos que era nas escolas, ficava na escola uma semana e os alunos passavam por lá para terem a sessão. Tinha uma introdução por parte do técnico, e 1 filme depois uma parte interativa com um jogo sobre o filme de temática ambiental. (...) Agora estamos a reformular os conteúdos multimédia, para direccionar mais os conteúdos para a população em geral.

Eu-Com a comunidade local, envolvendo os 8 municípios ou mais aqui perto desta freguesia, que temas é que acha que é mais fácil integrar aspectos socioculturais? Têm conexão aqui com a população à volta do equipamento?

NP!0-Já foi mais notório mas neste momento ainda existe. Temos relacionamento com comunidades locais, por exemplo no nosso auditório, Associação de moradores e a Associação de amigos do Padre Moura que são instituições de solidariedade social daqui (...) usam frequentemente o nosso auditório para eventos. Temos também uma relação de proximidade com as instituições das Juntas de Freguesia, à volta das nossas unidades. (...) No caso da Póvoa, temos uma boa relação com uma das Juntas de Freguesia (Laundos) e Associação de pais e amigos de escolas (...). Portanto, o nosso relacionamento com a comunidade passa muito, não só pelas juntas de freguesia como também por associações que vão aparecendo. Mas existem também outras associações de áreas onde não temos unidades (de tratamento de resíduos) com as quais trabalhamos e trabalhamos e vamos desenvolvendo actividades ao longo do ano.

Eu-E nesse caso, são vocês que vão lá?

NP-Sim, e eles vêm cá. É uma área que nós tentamos trabalhar, é tentar que as pessoas venham cá à LIPOR e com o Parque Aventura temos conseguido isso pois muitas vezes as pessoas não faziam

ideia, mesmo as comunidades locais, do que era a LIPOR. Começámos há 3 anos com os sábados verdes e em que podiam fazer as visitas. Eu acho que o Parque Aventura está a trazer, principalmente para as comunidades locais aqui de Gondomar e Valongo, um retorno interessante, pois é um espaço em que podem estar e usufruir do contacto com a natureza, têm a parte em que podem caminhar, nos percursos.

Eu-E qualquer pessoa pode vir?

NP-Sim, qualquer pessoa, mediante inscrição, o Parque Aventura está aberto de Março a Setembro. (...) De terça a quinta é só para escolas, e sábados e domingos, qualquer pessoa. Nós pedimos sempre um custo simbólico que é trazerem coisas para reciclar! (...) Não é obrigatório mas reforçamos isso pois é importante. (...) No próprio parque as pessoas têm uma série de equipamentos e materiais em que tentamos também fazer sensibilização (...) podem fazer o visionamento de um filme, temos a parte dos jogos (...)

Eu-Nas actividades que têm de compostagem ou agricultura biológica, por exemplo, fazem alguma ligação ao local como era antigamente, com zonas rurais? Ou cada município faz essa ponte?

NP- Os nossos projectos normalmente são transversais aos 8 municípios. Nós o que queremos é que independentemente de ser uma escola num município ou noutro, tentamos dinamizar da mesma maneira. Efetivamente, existem algumas realidades locais que muitas vezes nos condicionam a forma como dinamizamos as acções. Depois é um bocado a experiencia de cada técnico, a desenvolver as acções. Por exemplo, Espinho é um município que tem muitas particularidades. Há freguesias de zonas mais afastadas, muito pouco desenvolvidas, (...) freguesias limítrofes (...) têm realidades completamente diferentes que acabam por influenciar a forma como fazemos as actividades ou como dinamizamos. Por exemplo, (...) no caso da compostagem é mais fácil, fazer uma acção numa freguesia em que os miúdos vejam que os pais ainda aproveitam os restos orgânicos para pôr pilha do estrume é muito fácil explicar e chegar lá e dizer que em vez de porem na pilha vão pôr na caixa de plástico que se chama compostor, obviamente com as adaptações necessárias. Eles já conseguem ver que aquilo vai ser utilizado para a agricultura, que tem vantagens que é uma matéria-prima e não um resíduo, que pode ser aproveitado, e nesse sentido, é mais fácil(...).

Eu-E na separação dos outros resíduos também é mais fácil?

NP-Aí tenho dúvidas. Muitas vezes há um mito, mas é independente de ser urbano ou rural, que tem a ver com a reciclagem. Toda a gente diz que faz reciclagem, e o que fazem é separação dos resíduos para a reciclagem. Eu noto isso é que com os jovens, é o maior público, das 9h às 5h quem nos pode receber são as escolas. Sempre que queremos fazer acções para outros públicos, nós temos que ir noutros horários.

Eu-E também para além da reciclagem estão a apostar na prevenção de resíduos e sensibilização ao consumir, não é?

NP-Sim, por exemplo no projeto *Resíduos OK*, que temos nas escolas (...) foca muito essa questão da prevenção de produção de resíduos. É uma pratica da organização, também adotamos aqui e é europeia de gestão de resíduos. Também somos uma das entidades parceiras e promotoras da Semana Europeia de Prevenção de Resíduos e tentamos sempre puxar esse tema para as acções de educação ambiental que também fazemos. Aliás, no projeto *Resíduos OK*, uma das fases agora (...) tem a ver com as próprias escolas dinamizarem acções que possam ser enquadradas no âmbito da Semana Europeia de Prevenção de Resíduos. (...) No projeto Resíduos OK, logo na parte de diagnóstico eles conseguem identificar uma série de práticas que podem ser alteradas no que concerne à prevenção na produção de resíduos. (...)

Eu-Na parte da avaliação, avaliam quantitativamente os resíduos com certeza e sobre outro tipo de avaliação dos projectos de educação ambiental, como fazem?

NP-No ano passado fizemos um inquérito de avaliação a todos os professores que estavam envolvidos em projectos, o que eu hei de dizer sobre esse inquérito?...Os resultados eram todos do Bom para cima. Efetivamente, a minha expectativa era que na parte livre, os professores....O que nós pedíamos para eles avaliarem era o projeto que eles desenvolveram, duração, objectivos, e sobre o técnico que ajudou a desenvolver o projeto, sobre competências, conhecimentos. Eles fizeram essa avaliação e o inquérito depois tinha uma parte aberta (...) e em que o resultado foi zero! Ou não escreveram ou o que escreveram não serviu para... Porque a ideia que eu tinha do inquérito... nós tivemos para cima de 200 inqueritos (...) e a minha expectativa era que nós

estávamos a fechar o projeto de 2009-2011 em que o primeiro ano que fizemos a 2 anos.(...) Não estávamos habituados começar um novo ano lectivo com o mesmo projeto do ano anterior. Para nós também foi uma experiencia nova e estávamos à espera que nesses inquéritos tivéssemos massa critica. E quando estavamos a preparar o projeto 2011-2013, estávamos a ver o que poderíamos tirar dali e efectivamente não. (...)

Eu-Então metodologia de avaliação é essencialmente o inquérito, sim?

NP-Sim, a metodologia é o inquérito aos professores ou às instituições onde dinamizamos as actividades. No caso das visitas de estudo é um bocadinho diferente, Em cada visita de estudo no final recebem um inquérito e avalia logo na hora. É o professor, é o chefe de escuteiros se forem escuteiros, na catequese é o catequista que avalia a visita. (...) Mas uma das limitações...não sei se será limitação tem a ver com a questão das pessoas estarem a avaliar o próprio interlocutor que estava com eles no projeto. (...) O que eu acho é que os professores a partir do momento em que desenvolvem uma relação de afectividade com os técnicos depois são muito parciais na avaliação. Esta é a minha perspectiva. (...) É que a escola é identificada nos inquéritos pois nós estávamos a avaliar as pessoas (técnicos da LIPOR). Este ano já vamos fazer diferente. Vamos avaliar as pessoas e eu vou assistir às acções nas escolas, é um bocadinho diferente! (...) Ainda voltando à avaliação dos projectos, nós este ano já começámos a fazer alguma coisa em 2009-2011 e este ano resolvemos... É que é muito difícil,na minha opinião (...)...conseguirmos medir os resultados daquilo a que chamamos a sensibilização e educação ambiental porque eu posso estar numa sala a falar durante 1 hora para 30 alunos, e acaba aquela hora e não sei mais nada...Posso chegar ao fim, pedir para eles responderem a um questionário em que dizem que separam, que desligam a torneira, que têm todos os comportamentos ambientais corretos mas eu depois não vou a casa deles ver. Essa para mim é a maior dificuldade dos projetos. O que nós resolvemos fazer este ano foi definirmos uma série de metas e indicadores para cada um dos projectos.Ou seja, um exemplo, no projeto “Alquimia da matéria orgânica” (...) temos uma quantidade que nós estimámos agora que será desviada para o compostor. O objectivo agora, a meta é que cada escola desvie 300 kg de resíduos orgânicos para o compostor durante um ano e vamos ter agora os resultados deste primeiro ano. Depois se calhar vamos ter de rever esse objectivo. Por exemplo no projeto Reagir, no 1º Ciclo os anos fazer aquilo a que chamamos a caracterização dos resíduos na sala de aula. Um dia chegamos à escola, pegamos em todo o lixo que está na sala de aula e eles fazem a separação dos materiais e pesam, têm uma tabela para registar (...) verificamos se o lixo está ou não bem separado, a que chamamos as não conformidades. (...) E depois no final do ano lectivo voltamos a fazer o mesmo procedimento e tentamos fazer uma comparação a ver qual é o resultado final do trabalho de sensibilização (...)

Eu-Ainda sobre a ligação à comunidade e do ponto de vista social, não tanto na educação ambiental , mas sei que tinham ex-reclusos a trabalhar na separação dos resíduos, como é esta vertente?

NP-Das práticas sociais na empresa, o caso de que estava a falar é o projeto “Integra” que já acabou tinha a ver com a capacitação de pessoas chamadas de áreas de risco social, (...) essas pessoas foram integradas na organização, ou tinham resolvido problemas de toxicodependência, alguns eram arrumadores, eram pessoas de risco social e foram integradas connosco, uns na horta, outros na área da triagem e estiveram connosco algum tempo e ainda temos duas ou três pessoas que acabaram por ficar na LIPOR, e este projeto já foi há muitos anos, foi 2003-2005. (...) Na área social, eu já tive pessoas que foram condenadas em tribunal a cumprir pena com trabalho comunitário (...) eu e outro colega no ano passado, eu estava responsável por fazer o acompanhamento de uma jovem de 20 anos que teve um acidente com álcool e teve a fazer trabalho comunitário, a trabalhar em projectos de educação ambiental. (...) Há outros colega que já tiveram aqui essas pessoas indicadas pelo Ministério da Justiça e com o Tribunal de Gondomar.

Eu-Então são pessoas sempre aqui da zona?

NP-Sim, aliás a pessoa que esteve comigo e na minha área no ano passado era daqui de Baguim do Monte. Portanto, sempre que há alguém aqui da zona tentam que façam o trabalho comunitário aqui até porque é mais fácil para elas, pois normalmente trabalham e fora os horários delas têm que cumprir a pena ou reabilitação (...) A organização também achou que era importante dar resposta ao Ministério da Justiça e também à comunidade.

Eu-Sobre os educadores, já vi que têm uma grande diversidade de áreas de formação, como é que vê isto em termos das competências que um educador deve ter e se aqui poderá funcionar como um polo de dinamização social?

NP-Às vezes é complicado pois as visões são um bocadinho diferentes. Tenho técnicos que são mais voltados para a objectividade, para a parte científica, das ciências exatas e tenho outros técnicos que têm muito mais a vocação da parte social, da parte da comunicação, do envolvimento com as pessoas mas em termos de trabalho de grupo conseguimos tirar mais valias tanto de uma área como de outra, dessa junção conseguimos tirar mais valias. A nível das práticas de educação ambiental é obvio que cada pessoa é uma pessoa. Nós pretendemos que os projectos sejam desenvolvidos da mesma maneira mas depois cada um terá a sua maneira de fazer... A mesma apresentação nunca é igual de pessoa para pessoa. A nível de competências é muito complicado. A trabalhar na área da educação ambiental eu já vi de tudo. Mesmo nas escolas trabalhamos com professores de matemática, professores de religião e moral. Uma das melhores escolas de Matosinhos, na minha opinião, a pessoa responsável pela área da educação ambiental é professora de educação física.

Eu-Da Escola Boa Nova?

NP-Exatamente! (...) Nas competências ou apetências para a educação ambiental há de tudo, e não sei se isso é bom para a educação ambiental porque há quem ache que na educação ambiental...(...) qualquer pessoa pode fazer, qualquer pessoa consegue fazer uma acção de sensibilização, consegue ir a uma escolinha explicar, só que isso é o que as pessoas pensam, não é o que as pessoas depois vão para o local fazer, e não conseguem ver todo o trabalho que está por detrás. (...) Por exemplo, para preparar o nosso programa de educação ambiental começámos em Fevereiro de 2011 para apresentar o plano em Setembro de 2011. Começámos a trabalhar meio ano antes.

Eu-Vocês têm uma formação diversa na equipa mas com certeza há características comuns que ache que têm?

NP-Sim (...) uma das coisas que eu acho fundamental, e que quase todos do nosso departamento, da área da educação ambiental mas também da comunicação têm e que é uma coisa importante... é que como o nosso departamento têm a área da comunicação, com colegas mais da comunicação institucional, também acaba por ter uma reflexo muito grande na evolução que a própria educação ambiental na LIPOR teve. Porque agora acaba por haver um maior cuidado na área da comunicação, de como é que queremos chegar às pessoas, como é que fazemos passar a mensagem, há maior cuidado na imagem, maior coerência. Isso também acaba por influenciar a forma como conseguimos fazer as acções de sensibilização e educação ambiental. (...) Em termos de competências, na minha opinião, é que todas as pessoas tenham o CAP (certificado de aptidão pedagógica), formação de formadores, penso que é essencial. No caso da LIPOR, alguns dos técnicos que nós temos a trabalhar na área, a formação de base tem haver com a gestão de resíduos, que é o grande objectivo é fazer a gestão dos resíduos dos municípios associados essencialmente. Mas isso também é fácil de trabalhar. Aliás, na área da educação ambiental há pessoas que estão lá como eu desde 1999 e as pessoas mais recentes já têm 5, 6 anos a trabalhar na área.

Eu-Então será o CAP, a formação na área dos resíduos...

NP-Sim, e os temas conexos como a prevenção, a reutilização, mas também as competências humanas também é importante. Eu acho que isso nota-se mais...quando nós tínhamos um técnico responsável por cada um dos municípios notava-se que havia uma maior interligação pessoal entre o técnico e o professor ou o técnico e a pessoa que recebia a acção. Isso era notório. Qual é a limitação dessa metodologia e por isso é que temos vindo a alterar aos poucos? É que pode ir lá outro técnico fazer a acção que o professor nunca ia achar bem, e as competências do técnico até podem ser iguais ou melhores, porque ele desenvolveu uma relação de proximidade com aquela pessoa. Então em 2009, apesar de haver o técnico responsável pelo município (...) uma técnica está também responsável por um projeto, por exemplo, a "Alquimia da matéria orgânica". Ou seja ela pode fazer acções de compostagem em Gondomar, na Póvoa, onde for. (...) Ou seja, por um lado a vantagem é a nível da equipa que obriga a que haja um maior entrosamento da equipa porque se eu vou a uma escola de Gondomar eu vou ter com o colega de Gondomar, pergunto sobre a escola, a professora, mas não é ele que vou lá, vou ser eu que vou. Isso obriga a que os técnicos conheçam a realidade que há pouco falámos e que é muito diversa. (...) Pois a realidade do Porto, não tem nada

a ver com o técnico que está em Gondomar ou Póvoa (...) E também a questão de trabalharmos por equipas de projectos também tem essa vantagem. É que é impossível um técnico fazer acções em todas as escolas do Porto.

Eu-O que é que destacaria de mais positivo nesta evolução e neste percurso, ou tem termos de pontos altos?

NP-Para mim uma grande mais valia que a LIPOR trouxe ao longo dos últimos tempos tem a ver com o Parque Aventura . Acho que é o espaço que acaba por ser um equipamento de educação ambiental embora numa fase muito inicial, mas acaba por ser uma ligação com a comunidade local como estava a dizer e que acho que vai ter um peso muito grande no futuro. As pessoas ao sábado e domingo não têm para onde ir, aqui em Gondomar e Valongo. E eu noto isso quando venho cá ao sábado as pessoas estão que vêm aqui são pessoas aqui dos municípios ao lado (...) e temos a parte da sensibilização e temos as partes das próprias actividades que fazemos lá. E todos os sábados temos cursos de agricultura, temos ateliers de reutilização ou acções de formação. No caso do parque ... as actividades no parque são sempre gratuitas, é o nosso principio. Temos protocolos com ginásios ou pessoas que promovem yoga, tai-chi. Ou seja, temos aqui uma variedade de pessoas vêm fazer actividades ao Parque e outras pessoas vão participando e em que acabamos por ter muito mais do que a questão da separação dos resíduos, e as pessoas acabam por ser sensibilizadas para a prática do desporto, para o respeito pela natureza. O nosso Parque ganhou o prémio BES-biodiversidade em 2010. Ou seja, acabamos por ter ali um recurso(...) e temos as bicicletas (...) tem a parte dos divertimentos, do parque radical e do infantil (...) temos pessoas que vêm fazer pique-niques pois também temos espaço, festas de aniversário e agora cada vez nos aparecem mais e porque é grátis (...)

Eu-(...) No caso do projeto “Horta à porta” com hortas comunitária, e em termos de parcerias dos municípios com a LIPOR, são quase todos das Câmaras, certo?

NP-Sim, só o único terreno que é da LIPOR é em Crestins, todos os outros, ou é dos municípios ou das juntas de freguesia. (...)

Eu-E neste projeto tem algum feed-back das pessoas, porque este projeto também é educação ambiental em que junta as pessoas, os vizinhos?

NP-As minhas colegas são mais indicadas do que eu para falar desse projeto mas pelo que sei (...) há um grande convívio entre as pessoas que utilizam as hortas. Aliás, uma das ultimas hortas que temos que é na Tecmaia, num centro empresarial, tem dado pano para mangas para o convívio entre as pessoas que estão no local de trabalho delas. As empresas que estão instaladas no Parque têm lá as suas hortas. São os próprios funcionários das empresas que, à hora de almoço ou depois do horário de trabalho vão lá. E o feed-back que eu tive foi... aquilo foi inaugurado há um ano e (...) e então as próprias pessoas que trabalhavam lá no parque antes sabiam que estava lá outra empresa mas não sabiam mais nada e agora isso acabou por promover o conhecimento e o relacionamento entre as pessoas. (...)

Eu-Quais as maiores dificuldades que tem notado neste percurso ao longo dos anos e depois também em termos pessoais o que é que esta actividade lhe tem trazido?

NP-Eu sinceramente acho que as questões da educação ambiental são valorizadas só até certo ponto. Porquê? Porque a maior parte das pessoas não consegue ter uma visão de qual é o retorno por conseguirem promover acções de educação e sensibilização ambiental e nós também muitas vezes não conseguimos provar ou avaliar isso. É o intengível. Para a nossa organização também é importante que nós fazemos estudos de opinião e verificámos que as pessoas conhecem o trabalho desenvolvido pela LIPOR através dos filhos, por exemplo, em que 80% das pessoas que inquirimos têm filhos a frequentar o Ensino Oficial já ouviram falar ou os filhos já participaram em actividades da LIPOR, ou seja, indirectamente dá-nos algum feed-back e algum retorno (...). As dificuldades têm a ver com o como é que é possível... como é que conseguimos dinamizar as acções e hoje em dia temos muitos equipamentos. Se calhar há uma...eu não ia dizer uma oferta excessiva, mas que há alguma desorganização no que concerne à educação ambiental, não só aqui na área do Porto, como a nível nacional.

Eu-A nível de equipamentos de educação ambiental?

NP-É essa a percepção que eu tenho. (...)

Eu-Acha que são excessivos comparativamente com?

NP-Com os resultados obtidos. Nós também agora como estamos numa altura de crise as pessoas também andam sempre mais pessimistas (...) mas a questão dos equipamentos, aqui na área do Grande Porto nós temos um potencial enorme, mas não sei até que ponto é que é possível coordenar isto. O CRE (Centro Regional de Excelência do Grande Porto), nós também pertencemos ao CRE, poderá ter sido uma tentativa de juntar, e organizar, de disciplinar como é que iriam funcionar em termos do trabalho desenvolvido na área da educação e sensibilização ambiental mas não sei até que ponto é que isso vai resultar.

Eu-Também saber se acha que os centros devem funcionar como dinamizadores sociais?

NP10-A parte dos centros...é que neste momento até fico baralhado, porque o Programa Pólis também permitiu abrir uma série de equipamentos e que organizam um evento por mês! Ou seja, temos ali um investimento que não está a ser potenciado. Essa é uma das dificuldades que eu acho no desenvolvimento da educação ambiental. Outra tem a ver com a eterna questão de saber se a educação ambiental está na área do formal ou informal, do que lhe queiram chamar. Mas para chegar às escolas, nos sistemas de ensino, há quem defenda que a educação ambiental deve continuar a ser não formal, que não deve ser incluída nos currículos.

Eu-Acha então que deve ser integrada e não uma disciplina à parte?

NP-Sim, a grande vantagem da educação ambiental é ser transversal a todas as disciplinas, se bem que já existiram grupos de trabalho do Ministério da educação e o do Ambiente para tratarem disso mas nunca houve nenhuma conclusão.

Eu-E em relação a este excesso de centros(...) de ofertas...

NP-É de ofertas e que não são as mesmas. Porque se eu for fazer uma visita ao Pavilhão da Água não é a mesma coisa de ir fazer uma visita ao Sea Life, porque acaba por haver aqui uma concorrência desleal a nível dos meios, do marketing, mesmo dos objectivos pedagógicos, da própria essência do carácter da educação ambiental. E aí, se calhar as universidades tinham alguma coisa a dizer.

Eu-Quer dizer, que há muitas ofertas nas mesmas áreas, é isso?

NP-Exatamente. As ofertas aqui no Porto a nível da educação ambiental, são enormes, não só na área do Porto como projectos a nível nacional que são desenvolvidos muitos aqui. Mas às vezes acaba por ser um bocadinho...

Eu-Acha que cada um desenvolve o seu?

NP- E depois há outro...isso para mim não me choca muito. Não me choca porque ao trabalhar com os municípios, eles também têm áreas que trabalham a educação ambiental (...) os municípios da LIPOR, por exemplo, a Câmara da Maia tem a Quinta da Gruta. Também faz acções lá, faz acções nas escolas, têm projectos nas escolas, nós também temos, acho que não é por aí. Acho que a dificuldade é mesmo para...não é de haver muitas instituições a promoverem a educação ambiental. É das escolas conseguirem envolver-se e dar resposta aos projectos. Aí não sou crítico nem deixo de ser mas por exemplo, as eco-escolas efectivamente é um projeto interessante e muito bem conseguido a nível pedagógico e com os regulamentos do projeto, os objectivos estou completamente de acordo. O que acontece é que muitas vezes as escolas tentam participar em muitos. Eu noto isso. Há escolas que participam no eco-escolas e em que o relatório delas (do eco-escolas) é feito com base nas coisas que a LIPOR foi lá fazer ou nas visitas que fizeram. (...)

Eu-Quer dizer que as escolas são aliciadas para muita coisa sem que haja uma estratégia comum?

NP-Exato, sem que haja uma estratégia comum, um chapéu comum vamos assim dizer. Eu notei muito isso... Nós há uns anos atrás fazíamos muito mais a questão dos concursos, das actividades, também para tentarmos chamar mais instituições a participar nos projectos de educação ambiental. E tive mais noção efectiva disso quando fui gerir um dos concursos que era a "Agenda 21 escolar" e quando recebi trabalhos de escolas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário, trabalhos supostamente com algum nível de desenvolvimento, em que os trabalhos que recebi eram relatórios que eram feitos para outros projectos. Ou seja, "deixa mandar este relatório, tiro só a capa e dizer que é da Agenda 21 escolar a ver se cola e se recebo o prémio". Essa foi umas das razões também porque acabámos com os concursos, já em 2008 (...) Se antes via a pena dar o reforço positivo, dar o prémio...isso ainda hoje acontece. A questão do prémio, nós notamos isso, eu noto. Há uma série de instituições que promovem projectos na área da educação ambiental e que dão prémios, só que são multinacionais, EDP e outras empresas que fazem uma série de concursos que são muito aliciantes para as escolas por causa da questão financeira.

Eu-Quer dizer que também o objectivo são os comportamentos e de redução, separação dos resíduos que haja resultados e não passa tanto pelos incentivos como esse dos prémios, de competição em que a escola não sabe para que lado se há de virar, não é?

NP-Eu acho que isso também tem a ver com os desafios que... são lançados às escolas e que as escolas assumem. Muitas vezes mais vale dizerem “eu só vou participar deste projeto ou só vou desenvolver esta actividade do que estar a desenvolver várias ao mesmo tempo e não fazer nenhuma bem (...) nem sequer estou a comparar o tipo de projectos se são melhores ou piores.

Eu-Finalmente, com esta experiencia,se mudou alguma coisa a nível pessoal?

NP-Apendi imenso. A nível de percurso de vida, comecei pelo percurso profissional, só depois de estar a trabalhar na LIPOR é que comecei a tirar o curso, portanto foi um bocadinho o percurso ao contrário. Ou seja, também me ajudou muito todo o manancial de informação que vamos tendo sobre os resíduos aqui. O que eu acho que acabou por acontecer ao longo dos últimos anos é que as coisas não mudaram assim tanto como eu estava à espera. O que eu noto hoje é que os problemas que tínhamos há 10 anos atrás quando fazíamos uma acção de educação ambiental, hoje os problemas continuam, não são diferentes. (...) Houve conhecimentos que se atingiram a nível ambiental, a nível de toda a gente dizer que faz a reciclagem. Nos estudos de opinião toda a gente diz “eu faço a reciclagem!” e “diga-me o que coloca no contentor amarelo?” e as pessoas não sabem. Ou seja, é aquele preconceito social ou aquela influencia social que os obriga a dizer “eu faço” mas isso não acontece. Ao longo do tempo o que é que evoluiu? As escolas evoluíram e muito, há 10 anos atrás as escolas tinham retroprojectores em caixas (...) e os professores do 1º ciclo não sabiam ligar retroprojectores, ajudei a instalar computadores em escolas primárias (...) porque o professor não sabia ligar o CPU (...) Coisas e eu próprio fui crescendo e as escolas também foram crescendo. Hoje em dia temos de ser muito mais interactivos nas acções.mesmo a nível de animações que fazemos, as sessões temáticas ou palestras nas escolas, seja para pais ou para professores (...)

Eu-Está a falar a nível de tecnologias?

NP-Não, a nível de movimento, de metodologias nós agora recorremos muito mais..., temos uma bolsa de filmes de 3, 4 , 5 minutos (...) que usamos nas acções. Hoje em dia a questão da multimédia é muito valorizada, mas pelo contrário, apesar de haver muito essa questão (...) da tecnologia, (...) a questão dos jogos que é uma coisa muito simples acaba sempre por ser uma excelente ferramenta na área da educação ambiental. Para mim continua a ser o que eles valorizam mais. Nós temos alguns jogos de grandes dimensões , de telas de 6 metros em que os próprios alunos são os pinos. (...) e em que trabalham em equipa, e isso, na minha opinião acaba por ser uma componente essencial na questão da educação ambiental. A minha perspectiva da educação ambiental também tem mudado ao longo dos anos. Não só pela formação, outra perspectiva que eu tenho tem a ver com a questão do planeamento, mesmo na área da educação ambiental, também fruto da formação que vamos tendo na área da gestão, também obriga-nos a ter planos de projeto, objectivos bem definidos, quantificação, e isso acaba por ter também uma importância para o sucesso dos projectos e para conseguirmos mostrar trabalho.

Eu-Acha que essa visão mudou por já não serem projectos pontuais?

NP-Exatamente, por haver essa continuidade, avaliação, monitorização contante dos projectos, trimestralmente na nossas reuniões de departamento, por exemplo, analisamos os projectos. Temos também aquilo a que chamamos “reuniões de equipa” que é uma vez por mês, em que os próprios técnicos que estão a trabalhar os vários projectos vão falando o que vai acontecendo ao longo do tempo e vão trocando experiencias. (...) As pessoas dizem (...) e que já toda a gente sabe separar os resíduos e efectivamente não é assim. E está na hora de dar o salto. Efectivamente há uma parte da população que separa os resíduos independentemente das dificuldades. Há outra parte que para não separar põe todas as dificuldades (...)

Eu-E isso também relacionam com níveis socioculturais e económicos da população? Ou seja tenho ideia que às vezes os níveis socioeconomicos mais baixos separam mais, é assim?

NP-São, sim. Eunão lhe consigo dizer cientificamente mas na sensibilização porta-a-porta havia pessoas que supostamente com um nível social e literário superiores, diziam “eu não separo o lixo porque eu já pago a taxa de lixo!” (...) E ainda há pouco tempo, o de não se acharem responsáveis pela questão ambiental. (...) E isso acaba por ser uma constante na vida dessas pessoas não só a nível dos resíduos mas a nível da água e todas a questões ambientais.

Eu-Na área de formação interna, já houve necessidades de cursos na área da educação ou metodologias pedagógicas?

NP-Nós normalmente quando temos...fazemos um misto. Nós definimos aquilo a que chamamos o plano anual de formação, eu como estou na coordenação tive maisna área de gestão de projectos (...) fora e várias entidades, (...) ou então se o colaborador achar que é uma formação pertinente propõe e se for aprovado faz um extra-plano de formação e pode frequentar. Este ano os nossos técnicos participaram numa acção sobre educação ambiental que houve em Bragança, na Escola Superior de Educação, tivemos 4técnicos que foram lá, aliás já é o segundo ano consecutivo que temos uma voluntaria do curso de educação ambiental aqui a estagiar. (...) Normalmente também participamos nas Jornadas da ASPEA (...) quando não é muito longe, participamos nas acções promovidas pelo Programa Eco-escolas. (...) Tivemos já formação interna na área ambiental (...) pessoas internas que dão acções de formação, este ano fomos responsáveis por dar formação interna sobre separação de resíduos para todos os colaboradores. Temos os colegas do gás (...) temos formação nas Isso 18000, área da responsabilidade social, formação da qualidade, parcerias com os bombeiros na formação de combate a incêndios (...) Também temos projectos na área da sustentabilidade, e o projeto da Agenda 21 também está nesse departamento (...) Também efectivamente haver uma acção sobre educação ambiental não existe. (...) Houve aqui uma formação há 3 semanas que tinha a ver com a APEA em que teve cá um professor da Faculdade de Psicologia, um investigador daqui do Porto, de origem brasileira, tinha uma perspectiva diferente e mais metodológica ou mais pedagógica, da educação do que é costume ver. Mas a maior parte das formações que fazemos tem a ver com a área de gestão de resíduos (...) uma área mais técnica que também acaba por ser importante para a educação ambiental.

.....

Estação Litoral da Aguda – ELA

Eu-Quais foram as grandes motivações e objectivos para a criação da ELA?

NP-Uma das motivações foi a necessidade de ter uma estação exterior de trabalho, investigação e ensino para o Instituto e Ciências Biomédicas. Eu sou lá professor desde 1982, e ensino ecologia marinha, (...) ou aquática e tecnologia das pescas. (...) E achava sempre útil que os alunos tivessem uma oportunidade de ter uma estação à beira mar. (...) Outro motivo foi o facto de que aqui na Praia da Aguda ainda se conservou uma pequena frota pesqueira, pesca artesanal. Quando chegeuri aqui 1984, ainda tinham 24 barcos e achava muito útil ter aqui algo para apoiar a pesca artesanal no sentido de terem aqui um pequeno núcleo, uma montra para valorizar a pesca artesanal, local e até mundial. E para dinamizar um bocadinho este pequeno núcleo. A Praia da Aguda era sempre uma aldeiazinha um pouco marginalizada. Porque os pescadores tinham um *status* social bastante baixo, considerados brutos, agressivos, mal educados (...) nunca se valorizou, pouco. E pensei que era uma boa oportunidade. Como já havia sinais de abandono da pesca, já havia os primeiros emigrantes que saíram para a Suíça, Alemanha (...) ou aqui na indústria local. E o resultado está aqui, temos hoje só aqui 6 ou 7 barcos ainda ativos. Eles estão a envelhecer, não há recrutas.. Os jovens não querem (...) não entendo, há desemprego e aqui há uma profissão digna e pagam bem, quem gosta da natureza e trabalhar ao ar livre... se eu fosse jovem e não tivesse nada em perspectiva, eu escolhia a pesca. (...) Antigamente a pesca era mal paga, ganhavam pouco e parava durante o Inverno (...) e nesses dias não ganhavam, era irregular e também não era sem perigos. Pois o quebra-mar que está a proteger agora a entrada e saída dos barcos só existe desde 2002, os últimos morrerem 1997. (...) Do status, isso em alguns países da Europa isso está a mudar. (...) Então foi a necessidade de ter um nucleozinho, uma montra. O aquário mostra aqui aquilo que eles pescam, vivo, com informação pedagógica, é um pequeno ex-libris da Aguda. Agora a 3 de Julho vai fazer 13 anos. (...) abriu em (...) 1999 e atraiu para aí 139000 pessoas até agora. (...) Não é mau porque é uma casa pequena. São aí 200 m2 de montra, aquário e museu. (...)

Eu-Sobre a ligação com a comunidade piscatória, tem uma montra das artes de pesca, e isto foi trazido pelas pessoas daqui ou como foi?

NP-Não, o espólio é meu, bem quando começou era todo meu. Entretanto, em nome da Fundação ELA que é o organismo que gere o projeto, continuei a coleccionar e agora a colecção é 70% ainda

meu e 30% é o espólio da Fundação. São peças que eu recolhi em todo o Mundo, nos 5 continentes, nas minhas viagens. Sempre tive grande interesse em trazer alguma coisa relacionada com a pesca e depois continuei a coleccionar, agora em nome da Fundação.

Eu-Ainda sobre a comunidade, coo é a relação da ELA com a Comunidade, há alguma ligação com a população?

NP-Claro. Bem, no início torceram o nariz. Eu comecei assim, estava eu um dia na praia a olhar para os barcos, pescadores e pensei “bolas isto vai acabar, isto tem um fim traçado”. Então fiz uma documentação fotográfica, então convidei um amigo meu,(...) um fotógrafo profissional, principalmente por causa do trabalho no laboratório, preto e branco, não era digital. E tirámos imagens de todos os aspectos das vidas dos pescadores, na casa, no tasco, na rua, na praia, no mar, 24 horas. Recolhemos mais de 10000 fotografias. Fui centenas de vez acompanhá-los ao mar. (...) E quando perguntavam “O que estás a fazer aqui, porquê?”, eu dizia-lhes: “eu vou fazer um livro sobre vocês”, eles “então faça”, mas pensavam “ele não está bom da cabeça, ninguém compra um livro desses! na praia da Aguda, na vila miserável dos pescadores?” eu: “Deixa isso comigo”. E consegui, e encontrei uma editora - “Edições Afrontamento” que publicou o nosso primeiro livro “Marés da Aguda”. O livro foi uma bomba! Caiu muito bem, muita gente se interessou pela Praia da Aguda. Os próprios pescadores que não têm o hábito de ter livros em casa, tinham de repente um livro em casa! E identificavam: “este era o meu avô, a minha mãe”, para eles era muito bom. E este livro abriu-nos a porta! A Câmara Municipal de Gaia interessou-se de repente pela Praia da Aguda e perguntou-me: “qual é a tua ideia sobre a dinamização desta praia? O que se pode fazer?” Eu disse: “olhe, é muito fácil, vamos criar um pequeno aquário para atrair as pessoas, para dar algo mais do que a praia. No verão vêm os turistas, os banhistas, e têm aqui alguma coisa para aprender”. (...) pré-fabricado. Mas o presidente de então disse: “não eu quero squi um bom projeto, escolha a sua equipa de arquitectos e engenheiros e faça”. E assim comecei a trabalhar. E naquela altura também havia possibilidade de financiar o projeto, com fundos do Jogo do Casino de Espinho, a Câmara então foi buscar 75% ao fundo do jogo, e o projeto começou a andar, e eu disse isso aos pescadores: “eu vou fazer aqui um aquário”, e disseram: “agora perdeu o juízo, deixa-o falar..., aqui ninguém vai-te dar um tostão para fazer aqui alguma coisa” e tive sorte. Arrancou com dificuldades, e demorou, desde 1991 até 1999 até este edifício equipado para abrir ao publico. E pouco a pouco a população começou a identificar-se com isto.

Eu-Mas no inicio houve resistências?

NP-Houve resistências. Portanto, uma parte deles não se interessou por nada e ficou indiferente, um terço. Um terço, foi a favor , diziam “bem feito! Precisas ajuda?” (...) epois apanho-te os peixes”, e outra parte contra “isso não presta para nada, os pescadores precisam é de outras coisas”, eles queriam o quebra-mar e queriam um porto de abrigo. “É o tacho dele” (...). Mas a parte que se identificou, de “é o nosso orgulho, o nosso ex-libris” isso aumentou. Depois, houve uma fase, um ano ou dois (...) porque um dos pescadores dizia que eu tinha desviado dinheiro destinado para o quebra-mar, para ir construir o aquário., e aquelas pessoas que eestavam contra alinharam com ele. (...) Ai é muito difícil ir contra, atraz das costas montam histórias. Graças a Deus o quebra-mar foi feito! Em 2001/2002 construi-se e aqueles que estavam contra... depois já não passava nada. Agora está tudo a favor, não há ninguém que está contra o projeto, entes pelo contrário. Eles notam e confirmam, e verificam que a Aguda está muito mais dinamizadas, há muito mais gente, sobretudo crianças, jovens. Nós temos sobretudo escolas, e nas escolas eles sabem, o que é a Praia da Aguda, sabem dos pescadores, o que são os problemas agora, com o açoreamento do quebra-mar, com a erosão das praias, com as águas pluviais, toda essa problemática ecológica à volta disso está conhecida e para muita gente a Praia da Aguda é o ponto de referência.

Eu-E vêm também escolas de muito longe, não é?

NP5-De muito longe, e aparece também muitas vezes na televisão, e reportagens, sempre fala. (...) Sem isto a Aguda estava adormecida. (...)

Eu-E além de estarem agora todos a favor, têm aqui parcerias?

NP-Nós temos parceria com a Universidade, com Biomedicas.

Eu-Sim, e aqui com a comunidade local, são parcerias informais, pelo facto de conheceras pessoas?

NP-Sim.

Eu-E como é que eles agora participam informalmente?

NP-Quando os pescadores apanham um peixe um bocadinho estranho, trazem. Quando encontram em casa alguma peça da pesca do bacalhau, pequena, trazem para o museu. Ou uma fotografia antiga, pois sabem que eu estou a coleccionar. Eu fiz vários livros, 19 livros. E vários sobre a praia Aguda fiz “Marés da Aguda” “Aguda entre as marés”, “Aguda par além das marés” e “Os 100 anos da Aguda”, com fotografias antigas. O tema já está bastante saturada.

Sobre a educação ambiental, em primeiro lugar temos o Ensino Superior. E continuo a dar as aulas na Fac. Biomédicas, mas é aqui. Eu tenho auditório aqui no aquário e os alunos vêm todos cá fora, e vêm ter aqui as aulas, de Ecologia Marinha e Tecnologia das Pescas. Em relação aos outros níveis, nós criámos ao longo do tempo vários programas pedagógicos e já temos tudo coberto, desde jardim de infância até à universidade. (...) infantil (...) 1º, 2º, 3º ciclo (...) secundário, licenciatura e mestrado.

Eu-E nesses programas há sempre uma parte mais teórica e complementada com prática? Como funciona?

NP-Lá fora e aqui também. Nós levamos os alunos lá fora, temos aqui o Dr. Jaime Prata que é coordenador do programa, ele tem vários monitores recrutados por ele, entre os alunos das Biomédicas. Dividimos a turma em pequenos grupos e levamo-los lá abaixo, durante a maré baixa. Lá vêm a zonação, as poças de maré, reconhecem as espécies mais representativas. Depois há umas caminhadas entre Miramar e a Praia da Aguda, e sobre a problemática actual da erosão e exploração das areias. Os “contos do mar” é uma monitora fantástica que conta histórias sobre os seres do mar (uma atriz....) Os professores combinam connosco um tema. Por exemplo, um professor gosta muito de falar das tempestades do mar, outros os tubarões, e nós preparamos o tema. Os alunos vêm cá ao auditório e nós ensinamos o tema e depois visitam o aquário.

Eu-E os professores querem também interligar as actividades com os conteúdos programáticos da escola?

NP-Não pedem tanto. (...) Eles contactam-nos no sentido de “livrem-nos de trabalho!”. Eles estão aqui dentro, entregam-nos as crianças e descansam, a maioria.

Eu-Os professores que cá vêm são mais das ciências naturais?

NP-Sim, da área da biologia. (...)

Eu-Sobre problemas ambientais aqui no entorno, pode-me falar um pouco quais são?

NP-Problemas ambientais aqui na praia temos aqui o quebra-mar, o açoreamento e erosão. A rede pluvial das águas que não está a ser usada para as águas pluviais mas também clandestinamente para os esgotos que chega aqui à praia. De problemas sociais, tivemos aqui uma fase muito negativa com droga, tráfico de droga. Acabou porque foi feita uma limpeza (...), a policia veio, alguns ficaram presos. E parou embora de vez em quando vê-se alguns nucleozinhos, mas é pacífico. (...)

Eu-E problemas de álcool entre os pescadores?

NP-Sim, há sempre. E vários já morreram de cirrose. Outros que eram muito agressivos quando bebiam, agora já não bebem ou bebem menos, são mais pacíficos, são mais velhos. Mas agora a Aguda já tem vida nocturna, o bar daqui do aquario está aberto, há vários bares, e aqui está aberto até às tantas.... E estão sentados e ficam aí. E começam a fazer barulho, cantam, gritam, há brigas entre eles, quando saem as motas fazem barulho e às vezes há queixas. É um problema social destas coisas. E desemprego há algum. Não sei qual é a percentagem. O pessoal ligado à pesca está safo. Agora são poucos barcos e há muitos recursos, e o peixe é muito caro. 1 kg de robalo fresco é negociado a 20, 25 euros e às vezes fazem 150 kg numa maré.(...) Todos os pescadores choram, mas se olharmos para os números ganham bem, aqueles que declaram.

Eu-Em relação aos temas das actividades de educação ambiental, por exemplo, nos “contos do mar” são temas culturais, não é?

NP-Sim, mas também entra aqui alguma informação ecológica, lixo e tudo, de como se deve comportar na praia, separação do lixo, levar o lixo para casa e não deixar na praia, tudo entra lá.

Eu-E nas outras actividades há alguns temas culturais? (...) no programa de educação ambiental.

NP-Nas actividades, culturais não (...) No programa das actividades, depois da visita às rochas ainda vão (os alunos) passar pela praia e ver os barcos e os apetrechos de pesca, portanto esse conteúdo está introduzido, mas na maioria são informações de ecologia marinha e biologia marinha, a parte das dunas.

Eu-E também também fazem referencia ao impacto do ser humano nas dunas?

NP-Sim, de um lado temos as dunas demolidas e do outro, ao norte as intactas.

(...) isso é tratado neste programa de ordenamento costeiro.

Eu-Em relação à actividade do Mike Weber e dos monitores, quais competências é que devem ter um educador, na sua opinião, para escolhe-los na equipa? Quais as características que devem ter?

NP-Nós encontramos rapidamente entre os próprios alunos. (...) Primeiro, tem que ter um bom contacto com a camada jovem, estilo aberto, falar bem, falar fluidamente e não com voz muito baixinho porque na praia é preciso ter uma voz mais forte. E ter conhecimentos sobre os princípios ecológicos aqui da zona intertidal, rocha e areia, dunas, ter conhecimentos sobre a pesca artesanal local, e conhecer pelo menos (...) eu exijo pelo menos conhecimento de 75% das espécies aqui existentes, tem que conhecer o nome vulgar e o nome científico. (...) Eu exigia, eu quando estava a iniciar os programas, eu comecei com a educação ambiental litoral muito antes da abertura disto ao publico, quando ainda estava em construção. (...) Comecei 1995, 1996, as primeiras escolas contactaram-me e eu fazia de borla (...) em 1997 fiz um programa para a Câmara de Gaia, e conseguimos fundos europeus para comprar algum material de educação ambiental, até um barco pneumático, motor (...) e foi um grande arranque e depois eu passei estas competências e exigências para um ex-aluno meio, engenheiro doutorado (...) e ele tem liberdade total, e faz ainda com tanto gosto depois de tantos anos. (...)

Eu-Quantos são na equipa educativa?

NP-Para os “contos do mar” temos 2 meninas, uma é ligada ao teatro que tem menos conhecimentos ecológicos mas faz uma boa historia (...) e a outra é licenciada em ciências do meio aquático, (...) , depois na atividade “turma do mar” (...) está um que está a escrever o doutoramento sobre a zona intertidal de Gaia e mais duas praias a norte do Porto, e ele é curador do aquário, (...) e depois vem (outro) para “Litoral em mudança”, (...) Ele tem à sua disposição (...) 4 monitores que são pessoas licenciadas

(...)

Eu-São 8?

NP5-8 e depois venho eu para o ensino superior, que também é educação ambiental, não é?

Eu-E a equipa que trabalha com o J. são de que áreas?

NP-Com o J. a maioria são biológicas, engenheiros agrarias, geóloga, ciências naturais.

Eu-Acha que os monitores sentem necessidades de formação regular?

NP-Claro, eles aprendem.

Eu-Que tipo de necessidade de formação , em que áreas? (...)

NP-Eu não consigo responder a isso, com o J. (...) Mas as monitoras que estão aqui é principalmente para ocupar o seu tempo livre, às vezes estão desempregadas e é para ter alguma actividade , fazem cá umas horas(...) quando encontram um emprego ou outra oportunidade saem logo, para nós é um bocado frustrante pois nós investimos, formamos a pessoas e quando a pessoa está formada, na primeira oportunidade saem, isso é a realidade, não temos cá ninguém que está cá muito tempo. (...) O J. e JP, pertencem ao quadro da Fundação, mas as monitoras do “conto do mar” não, são pagas à cabeça. E os monitores do J. da educação ambiental são pagos à hora, quando há actividades, e são pagos ao fim do mês e acumulam, recibo verde, mas quando conseguem arranjar uma bolsa ou um emprego vão logo. (...)

Eu-Quais as dificuldades e por outro lado, quais os principais pontos fortes?

NP-Principais dificuldades tínhamos nós aqui as finanças, fazer muita ginástica financeira mas essa fase está controlada. Agora há um problema com as fundações em geral, o Estado vai fazer uma clivagem, ainda não sabemos se vamos continuar ou não (...), com certos critérios. Isso é uma dificuldade, e a crise em geral, nós notamos bastante nos números de visitantes, as escolas não têm dinheiros principalmente por causa do transporte. A Aguda tem comboio, mas para algumas fica fora de mão, as colas não têm dinheiro para autocarro, os pais não têm dinheiro e assim a visita facilmente é cancelada. Nós tivemos uma quebra de quase 25% em relação ao ano passado. 2010 para 2011. A crise instalou-se, por exemplo, nós criamos um pacote bastante barato, um pacote familiar (...) entra uma família, o filho quer vir, a mãe pergunta “7 euros”? isso dava para o lanche!” e pega no filho e vai ao café comer ... e isso repete-se todos os fins de semana. E há pessoas que dizem “o que? 4 euros de entrada para ver uns peixinhos?” (...) Todos nós tivemos uma quebra, parque biológico, quinta sinácio e sentimos a quebra do poder de compra. (...)

Quanto aos pontos positivos, há muitos, isto é um espelho do nosso trabalho, as pessoas gostam e nós ficamos satisfeitos. Eu gosto de estar aqui, de escrever os livros. Temos um projeto muito giro sobre os lavagentes, de produção e reprodução de lavagentes. E é muito grato ouvir dos visitantes ouvir “vocês têm aqui uma pérola, eu vivo aqui há tantos anos, e não conhecia!”

Eu-Em termos de experiencia pessoal o que é que tudo isto lhe trouxe?

NP-Muita ocupação! É como um fio vermelho (...) é uma linha de orientação onde eu posso-me agarrar e dizer “é por aqui o caminho, é por aqui e não por acolá”, isso é muito bom. Imagina ter uma noite em grande e bebe demais, está de ressaca, e perdida, pensar o que vou fazer?... E depois penso... Há! Está aqui o fio!

.....

Mosteiro de São Martinho de Tibães

Eu-Então técnicos do Parque Biológico de Gaia vêm como guias?

NPb-Sim, este ano e no ano passado vieram fazer as visitas dos morcegos e pirilampos, tivemos cento e tal pessoas e este ano a mesma coisa (...). Vamos também ter a astronomia, já tivemos no mês de Agosto (...) para professores, educadores ou responsáveis de ATL (actividades de tempos livres), pessoas que estão ligada a qualquer entidade da educação formal ou não formal e que queiram vir cá e então, digamos que é um processo de mediação que encetamos logo, para que o Mosteiro se possa adaptar às necessidades de certos grupos e que os grupos vejam também aquilo que temos para oferecer, ou que até possam propor algumas actividades. É nesse sentido que ainda continuamos com este tipo de visitas. Embora no programa está às segundas-feiras pois estamos encerrados ao público e é o dia ideal para as pessoas virem cá conversarem mais à vontade, pode ser feito em qualquer outra altura, desde que haja disponibilidade. Continuamos com o teatro de marionetas, aqui no mosteiro que é uma peça de teatro que fazemos em sala e depois passa pelos espaços interiores do mosteiro, e é mais no período de inverno, Janeiro e Fevereiro. Mas depois em Março, Abril, Maio e Junho entre esta que é a “Alice no mosteiro das maravilhas”, adaptação da “Alice no país das maravilhas”, 40 minutos em sala e depois partimos à descoberta de alguns dos animais, que a peça fala, nomeadamente da rã, da salamandra lusitânica, do linho com o manto do linho, a flôr do linho.

Eu-E então abordam também elementos de biodiversidade do mosteiro?

NPb-Sim, a rã lusitana, o cogumelo, o esquilo, o melro, (...) falamos de elementos que vamos encontrar lá fora, alertamos para o facto de que poderão não encontra-los mas pelo menos encontrar vestígios. Há uma nova peça que é do S.Martinho, essa relacionada para o interior e só fazemos em Novembro. Depois temos umas fichas de exploração que é mais para interior. “À descoberta do mosteiro de Tibães” é uma visita de carácter geral que passa pelo interior e exterior do mosteiro (...) e depois dependendo da idade dos miúdos, mas nós só aconselhamos isto a partir do 5º ano. Depende dos objectivos da visita. A horta, continuamos com esta actividade.

Eu-As escolas vêm à horta durante uma hora, ou elas já têm um cantinho fixo na horta, como é?

NPb-Há escolas que combinam logo connosco virem cá 3 ou 4 vezes durante o ano. Escolhem uma cultura, por exemplo, semear as alfaces, e semeiam e depois vêm ver como está a crescer (...) , depois vêm transplantar e colher, nas 4 visitas que fazem. Outras vêm cá só conhecer a horta e nesse dia nós tentamos ter sempre uma parte prática e um bocadinho de teoria (...), pratica é ou que arranquem umas cebolas ou umas ervas ou que reguem ou que descasquem os feijões. (...) para uma hora ou duas horas, (...) dividimos a meio, um grupo fica na horta, o outro vai dar uma volta na cerca e depois trocamos. As visitas da biodiversidade... (...) Ah relativamente à horta, nós temos a partir dos 3 anos até à terceira idade. Normalmente os jardins de infância requisitam bastante mas neste momento estamos a desenvolver um trabalho com um grupo de idosos do Centro Social de Tibães, todas as quartas-feiras à tarde eles vêm cá. (...) Ontem vieram e estiveram a arrancar as folhas velhas das couves pencas, estão ali, sentam-se um bocado.

Eu-Eles gostam de estar lá, não é?

NPb-Eles estão ali mais para reviver porque alguns eram agricultores, um deles até já trabalhou aqui durante muitos anos, agora está lá no centro social. (...)

Eu-Não sei se será esse senhor mas tenho ideia e informação que o senhor que cuidava da horta fazia agricultura convencional em casa e aqui com o modo de produção biológica começou aos poucos a fazer também em casa agricultura biológica.

Eu- (...) O Paulo, esse continua cá (...) cultiva o milho (...) Ele teve também a frequentar já um curso. Esse ainda é relativamente novo, tem quarenta e poucos anos, agora havia cá um outro senhor que se reformou, talvez seja esse, o Sr. Sousa, esse andava mais na horta e esse já tem quase 70 anos, é natural que tenha sido esse. E há um outro senhor, como já disse que também já se reformou que já tem 80 anos que trabalhou cá mais era mais jardineiro, e às vezes trabalhava na horta e que vem cá lembrar velhos tempos. A visita da biodiversidade, essa fazemos sempre (...) em que fazemos um percurso lá fora (...) tentamos observar as rãs, falamos dos nenúfares, do lagarto de água, tritões, salamandras, depois vamos à mina de S.Bento, se for um grupo pequenino, capela de S.Bento, mina das azeleiras, ao lago observar os buracos dos pica-paus, trazemos sempre uma pele de cobra (9). Ao fim ao cabo, é alertar para a importância, primeiro é dar a conhecer aquilo que existe para as pessoas também ficarem consciencializadas e protegerem. Não se pode proteger se não se conhece.

Eu-E também me tinha explicado ao telefone que mostram porque é que aqui há esta imensa biodiversidade e não há à volta, não é?

NPb-Ao fim ao cabo porque os animais sentem-se aqui protegidos, há um muro de 3 metros de altura que protege estas terras, não há caça cá dentro, a cidade também que estava a avançar para cá agora parou um bocado por causa da crise, mas os animais estavam cada vez mais a ficar circunscritos a um espaço, e depois também o tipo de vegetação que temos cá que é diferente, pois lá fora é praticamente eucalipto e cá dentro temos uma grande variedade. Falamos também dos cogumelos embora tenhamos a ajuda do Duarte que é um conhecido nosso que fez parte da “Aventura da Saúde” e da Associação Micológica *Marifusa*, agora também está reformado (...) retirou a sua participação cívica nessas instituições mas quer participar connosco. Depois, ao longo do ano temos uma que fala dos anfíbios e dos reptéis. O “mundo das aves” acaba por estar inserida na actividade da biodiversidade. Na altura deste folheto, tínhamos mesmo uma pessoa vocacionada para as aves. Neste momento não temos, eu consigo dar um jeito, a Teresa não se sente tão à vontade, está mais à vontade nos anfíbios e tentamos compensar um ao outro. As visitas das aves eu faço. (...) Depois temos actividades para a terceira idade, há uma dos “Contadores de história” que é para o interior, em que falamos das profissões, dos santos, que é um tema que eles gostam bastante e que é uma visita que não tem de passar obrigatoriamente por todo o mosteiro. (...)

Eu-É falar mais dos santos ou também de lendas locais e hábitos?

NPb-Sim, também é sobre a vida das pessoas, onde é que elas trabalharam, o que é que faziam, se já conheciam o mosteiro, ainda ontem um senhor que veio à horta disse “já matei aqui muitos porcos!”, outro, “eu morava aqui ao lado, vinha muitas vezes cá, vinha aqui de noite, tinha uma junta de bois que dava aqui a volta ao terreiro e eles já sabiam por onde tinham de ir” (...) são essas historinhas que no meio das histórias, às vezes encontramos um pormenor importante, sobre a exploração do volfrâmio. (...) A ideia é que não somos nós a impor, eles do lado de lá é que dão algumas ideias e ao mesmo tempo ouvimos relatos do que eles passaram aqui no espaço. A actividade da música no mosteiro é uma representação, mais parada, somos nós que fazemos a representação. E depois vamos ao longo do ano celebrando alguns dias, com a plantação de alguns carvalhos ou azevinhos ou limpeza da zona onde se encontram, ou ateliers de Natal sempre com materiais que vamos encontrando lá fora. (...) Abril (...) a 5 de Junho, Dia Mundial do Ambiente, temos sempre um ou dois Jardins de Infância que nos procura (...) e para este ano tivemos cá a colaboração do grupo de teatro da APPACC de Braga, vieram cá representar a peça de teatro o Pedro e o lobo. Fizemos um percurso lá fora e depois assistiram à peça de teatro (...) e no âmbito do Mestrado que estou a fazer (...)

Eu-É um mestrado em quê?

NPb-Em educação, “Mediação educacional e supervisão da formação”. E portanto, fizemos um trabalho direccionado para públicos especiais e trabalhamos com a APPACDR, 7 utentes (...) dos mais autónomos pois o nosso grupo não tinha formação para trabalhar com pessoas de necessidades educativas especiais, tivemos orientações e foi um processo de supervisão para ver o que havia, como nós actuamos, como é que eles reagiram, a ver se as práticas que estávamos a executar estavam de acordo com o que as pessoas esperavam deste espaço, se conheciam (...) Primeiro

fomos conhecer o grupo, ganhar confiança, ver a percepção que tinham do mosteiro, e depois ver a percepção final. Vieram 5 ou 6 vezes e numa delas foi precisamente para fazer a visita da biodiversidade (...) e outra foi o yoga (20). E depois isto despertou o interesse do lado de lá, e eles é que se propuseram vir a fazer cá a peça de teatro.

NPa-Nós falamos muito os dois e mais a Teresa, e temos falado sempre desta perspectiva é que não há cultura sem ambiente, não há ambiente sem cultura, cultura e ambiente está tudo misturado. (...) E ao contrario do que estavas a dizer, começámos, como sou do lado de fora, comecei até pela parte da educação ambiental e porque sentimos que é foi um boom que cresceu aí há 10, 15 anos.

NPb-Há mais consciencialização para as questões ambientais.

NPa-E aqui, através desta parte, por ser um edifício grande, culturalmente forte, mas desde o princípio das obras que nós andamos com esta parte ambiental, que não dependia do edifício. Era uma parte que se podia fazer mais lá fora, mas desde sempre. Desde deixarmos o ninho da andorinha, picarmos o reboco e ele continuar lá. (...) Eu acho que há uma sensibilização que as pessoas têm, mesmo os trabalhadores daqui.

NPb-Sim, dantes quando aparecia uma cobra matavam-na e agora deixam-na seguir caminho.

NPa-E eu acho que mesmo a nível dos outros sítios de educação ambiental, já perceberam que aqui há público e há sensibilidade. Ainda no fim-de-semana passado estive a Teresa, sobre morcegos e pirilampos que era com o apoio da Quercus e com o Parque Biológico de Gaia (PBG), o PBG veio cá libertar três corujas, por isso já há um entendimento, pois aqui é um sítio com espaço fantástico e que a gente toma conta. Lembras-te (NP9b) quando as pessoas matavam as águias para fazer umas bruxarias? (...) E queriam matar as águias pois roubavam as peruas. (...)

Eu-E isso era aqui à volta?

NPa-Era aqui à volta. E vinham cá reclamar e eu vinha explicar sobre a água, a perua, etc...

NPb-E há 15 dias conseguimos observar 5 águias. (...) E também é aquela ideia que eu estava a falar há pouco, de que cada vez mais a cidade está a avançar, há uma pressão enorme. E as pessoas cada vez mais vão se consciencializando disso, e para observar onde vão? Vêm aqui pois os animais protegem-se. Por exemplo, quando foi aquele incêndio, em 2006, (...) os pais dos meninos ligaram-me aflitos pois estava o Mosteiro quase a arder. Os pais vieram.

NPa-Sim, há essa ligação e eu espero que isso continue pois não há educação ambiental sem as pessoas, sem a comunidade que vive em volta, a participar e estar, ser ativa e empreender. Essa coisa do incêndio, veio gente daqui em volta, todos com os seus tractores, mangueiras e mãos apagar o incêndio que estava ainda fora da cerca, só para não chegar cá dentro pois sabem que se estima muito isto.

NPb- E porque os miúdos, exatamente, é esse trabalho com os miúdos... (...) Ainda ontem estava eu aqui e estava um pai com duas crianças. Os miúdos tinham vindo cá, e diziam “Pai, aqui não nos deixaram correr na calçada que é toda irregular, disseram que era muito perigoso, mas eu até agora ando aqui bem, agora temos que ir lá ao fundo, ao lago!” Eles é que são os guias! Que é este o trabalho fantástico de ter alguém atento ao serviço educativo que faz essas duas vertentes, a parte cultural e da história e também esta parte ambiental, pois os miúdos é a coisa melhor que a gente tem, pois se se entusiasma, entusiasma-se para o resto da vida.

NP9b-E que depois são o polo de atração para trazer cá os pais, pois muitas das vezes os pais não conhecem mas porque o miúdo chegou a casa e disse que foi a um sítio que até é bonito, tem um lago (...) e os pais perguntam “onde é que isso fica? Deve ser em Espanha, não deve ser cá em Portugal”, e eles no fim-de-semana a seguir ou nas férias voltam cá.

Eu-Voltando a questão da comunidade local, houve esse caso do incêndio, e houve outros casos em que a população também se envolveu?

NPb-A desfolhada. Que não tem dia certo, é em meados de Outubro, depende do amadurecimento do milho e do tempo, e normalmente isso é o culminar de 15 dias desfolhada aberta às escolas e jardins de infância que vêm cá durante a semana, e depois no fim-de-semana é aberto a toda a comunidade gente de fora, ao público em geral.

NPa-Eu acho que não tem resultado tanto porque o nosso linho é aqui que não tem dia (...) e por isso não dá para estar a avisar com antecedência (...).

NPb-É mais pelo convívio. (...)

Eu-Foi fantástico quando eu participei!

NPa-E é duro, é importante perceber-se que se dá o corpo ao manifesto.

NPb-Na desfolhada, muitas das pessoas que vêm ao fim-de-semana já cá estiveram com o jardim de infância ou com a escola e, e os pais acharam “realmente já não faço há muito tempo, vamos lá”, e aparecem com os avós e desfolham 4 ou 5 espigas, depois vão se juntando e há o rancho folclórico, e sabem que há as febras e as sardinhas. (...) Às vezes é difícil organizar, até o trabalho grátis é difícil. É um trabalho útil e temos espaço. (...) Mas depois entra-se nessa discussão, muita gente entende isto como actividade de voluntariado e fazem isto e outra gente leva para outros campos e dizem que se aproveita a mãos de obra grátis para fazer o trabalho. (...) Mas só vem quem quer. (...) E a Teresa diz sempre e alerta que isto é para se ir fazendo, pois no entendimento de alguns pais, pode surgir que estamos a aproveitar, como eles sabem que há pouca gente aqui.

Eu-As actividades fazem quase todas para as questões ambientais e outras culturais, mas há algum em que dá mais para integrar estas duas vertentes. Será um exemplo a actividade da Alice?

NPb-Sim, na Alice, nós sentíamos essa necessidade pois os miúdos vinham cá, tínhamos muitos pedidos para jardim de infância, e só existia a visita geral. Havia a necessidade de criar algo mais atractivo mas ao mesmo tempo que passasse uma mensagem, daí que surgissem estas peças de teatro de marionetas (...), é muito integrador, envolve cogumelos, é uma história e isto tudo antes do filme da Alice estar na berra. (...) Aqui há um trabalho antes destas actividades (...) e fora a preparação (...) de investigação científica que nos permitiu ter o conhecimento dos animais que existem, que foi o CIBIO que fez essa parte em relação aos anfíbios, temos os grupos dos cogumelos (...), portanto temos um trabalho científico de identificação de base para depois não se ao calhas. (...) Somos muito rigorosos, o que se diz diz-se exactamente o que é. (...) Cientificamente esse conhecimento foi nos dados através dos estudos que foram feitos.

NPb-E a parte histórica também. Todos estes guiões de qualquer uma das peças é baseado na investigação histórica que tem sido feita ao longo dos anos (...) Só para dar o exemplo dos cogumelos, o cogumelo que aparece na Alice é o tradicional *Manita muscari*, vermelho com as pintinhas brancas, que não se pode comer (...)

NPa- não é venenoso, é alucinogénico. Essa ideia é que é gira, é que em todos os contos de gnomos, e de carvalhos aparece pois tem uma substancia alucinogénica e isso é muito associado aos duendes, pois dá uma capacidade de ver outros mundos.

NPb-E esse mundo aparece através dos cheiros, pedimos para eles não arrancarem e não comerem mas é através do cheiro. (...) E ele até nem cheira a grande coisa!

NPa-É para perceber que há vários grande de veneno, e até outros cogumelos na cerca muito mais venenosos. E a actividade dos cogumelos até funciona bem e é muito integradora do ambiente, pois não há cogumelos se não houver manta morta, se os carvalhos não derem folhas. (...) Colaboram várias pessoas (...) e é giro haver a colaboração destas pessoas que no fundo são importantíssimas e que sentem que aqui vale a pena dar o seu contributo voluntario. (...) e nos jardins de infância, alguns miúdos já sabiam os nomes científicos de algumas plantas. (...) e isso transmite um rigor, senão parece tudo uma macacada, e parece que do ambiente não temos na da a ver. É mentira quando se percebe que há uma coerência. Eu acho que isso às vezes falha na educação ambiental é que é uma “macacada”, muito (...) só falar da rã pela rã sem perceber o resto de tudo, sem perceber que a garça vai lá e come a rã.

NPb-Nós aqui temos uma parte que nos distingue um bocadinho dos outros, que é dar sempre uma componente mais prática às coisas e levar a terem experiencias que noutros lados não as têm. Na visita da biodiversidade ou qualquer outra, há uma matriz que tentamos seguir mas não há uma imposição à medida que vamos andando...os miúdos às vezes levantam uma pergunta e a visita a partir dali segue um outro rumo. (...) A apanhar pinhas, ao inicio vêm pinhas e não acham piada nenhuma, o facto de estarem debaixo dos eucaliptos e verem que não estão pinhas e verem que as pinhas estão mas é debaixo do pinheiro, isso é muito mais fácil de se perceber. (...)

Eu-E a maior parte das crianças eram daqui?

NPb-São de um meio peri-urbano. São todos de aqui mas que agora passam a vida a ver televisão, ou dentro da escola ou a jogar computador. É o tal mundo virtual, eles conhecem que existem as coisas mas não tocam (...) Isto está a ficar urbano, cada vez mais ficamos aqui no urbano (...) E temos muitos que vêm cá com os pais, muitos pais que trabalham na Universidade do Minho, temos esse publico que é muito interessante, pois as crianças têm vivencias diferentes das que há aqui mas têm uma atenção, com mais conhecimento, um nível cultural mais avançado, mas temos de tudo. (...)

Eu-Na equipa educativa, o serviço educativo existe desde quando?

NPb-Eu estou cá desde 1994 e já havia actividades educativas, muita coisa com os miúdos.

NPa-Antes disso era com miúdos mais da aldeia, que me ensinaram muitas coisas, a apanhar rãs, a apanhar grilos. (...)

Eu-Está cá há quanto tempo (Directora)?

NPa-Há 25 anos. (...) e isso para mim era um gozo. (...) E isto ficou muito consolidado com o Joaquim e a Teresa, e eles não são de ambiente.

Eu-Também ia perguntar sobre a formação precisamente dos educadores/responsáveis... A directora (NP9a) é arquitecta paisagista, não é?

NPb-E eu agora tenho a licenciatura em educação e estou a meio do mestrado em educação. Se eu não tivesse vindo para cá trabalhar, provavelmente teria feito um curso de engenharia. (...)

NPa-E é óptimo pois no fundo dá essa componente científica da educação, não é?

Eu-Sim, e é formação continua, não é? E sobre os outros elementos da equipa, sentem necessidades de formação? Em que áreas?

NPb-Eu foi para a educação porque achei que me ia dar mais capacidade de adaptar aos diferentes tipos de público que recebemos cá. Formação, eu acho que temos necessidade pois há necessidade de formação continua. Polivalência? Desde que entrei para cá que há sempre polivalência, nós fazemos de tudo. Claro que o certo era ter cá um biólogo.

NPa-Temos o apoio dos biólogos, mas eu acho que é mais importante teres esta parte da educação do que fosses (NP9b) para a biologia.

NPb-É mais no sentido se há outras áreas a que nós poderíamos dar resposta. Temos agora os morcegos, os pirilampos. São temas que “dou uns toques”, todos damos uns toques mas não temos o conhecimento aprofundado.

Eu-E como foi sabendo, estudando?

NPb-Fui sabendo através das formações que vamos tendo cá!

NPa-Como temos cá formações nessas áreas, desde plantas comestíveis, de espontâneas, de invasoras, às aves, anfíbios e répteis... Essa informação passou para nós e vamos lendo. Nós abrimos os braços a todas as formações que queiram ser dadas aqui, desde o momento em que haja 2 ou 3 lugares, para se alguém de nós quiser vir fazer essa formação, que é a contrapartida de darmos este espaço para formação. Por isso vamos aprendendo muitas coisas, ouvindo. (...) Nesta coisa da formação, fomos os três ao Algarve, apresentar o que fazemos mas também ouvir o que se faz nos outros sítios todos em relação aos serviços educativos. Isso acho muito importante.

Eu-Qual foi a iniciativa?

NPb-Foi um encontro de gestores culturais do Algarve, que foi em Lagos, em início de 2010. (...) Ouvimos outras coisas, com mais dinheiro, com menos dinheiro (...) eu acho que essas coisas são muito importantes nós estarmos presentes, primeiro para divulgar, mas também para fazermos reflexões, para ver o que se faz.

NPb-E também para ver se o caminho que estamos e a seguir está a ser bem trilhado ou não ou se temos... A tal supervisão que eu falava à pouco, é essencial nós vermos se estamos a fazer bem. Não olhar só o umbigo mas olhar também para os lados. (...) Não vamos a tudo a que deveríamos ir mas hoje em dia há milhões de iniciativas.

NPb-Mas foi óptimo ir pois tivemos depois muita gente que veio cá visitar-nos entretanto. Tivemos muito boas repercussões disso.

Eu-Gostaria de ter uma opinião sobre competências que um educador deveria ter, nas suas diversas vertentes. (...) e se os equipamentos devem funcionar como dinamizadores sociais locais?

NPb-Relativamente à primeira, eu acho que acima de tudo um educador não deve impor. Temos de saber exactamente aquilo que nós temos e o que poderíamos oferecer, mas estar atento ao lado de lá. Porque nós temos uma matriz como referi, mas essa matriz pode ser adaptada. (...) Saber ouvir, saber estar, saber transmitir a mensagem são características fundamentais. (...) Temos de ser alguém que está atento, se há dois ou três que não ligam nada para aquilo que está à sua volta, temos de ter essa percepção e ver de que forma os podemos enquadrar.

NPa-Eu acho também (...) que depende muito da própria pessoa. Já passaram muitas pessoas por nós, aí 100 entre estagiários e pessoas que cá estiveram. E já tivemos aquelas pessoas que conseguem estar com pessoas idosas e pessoas mais novas. E outros que não têm jeito nenhum para miúdos. E em relação à educação ambiental, esta coisa de estar, é importante que não tenham

medo, que sejam pessoas como nós somos, que pomos a mão na terra sem medo que apareça um dragão! Porque nós vemos nos professores (...) que são os primeiros a ficarem todos avespinhados se virem uma cobra (...) e essa imagem passa-se. Outra coisa necessária é gostar muito, e não ter medo, e questionar-se o que se está a ver (...) Nós tivemos aqui pessoas que nem pensar em pôr as mãos na terra! (...) Eu acho que um educador ambiental tem que ter curiosidade e isso, para mim é a coisa mais importante. Pessoa que não tenha curiosidade não dá para educação ambiental, a natureza e a educação ambiental ainda é uma coisa desconhecida e se não houver uma curiosidade intrínseca imensa dentro deles, não vão deixar de ser uns papagaios de qualquer coisa. Porque depois não lhes permite dizer “ah. Este miúdo deu aqui uma dica, que se calhar é para avançar”. (...)

Eu-É auto-reciclar-se? É isso?

NPa-Isso... podem fazer mil cursos, se não se tiver essa curiosidade intrínseca... (...) a questão está em saber da teoria à prática porque é que isto resulta bem. Vocês e eu também são pessoas muito curiosas (...) Nós cá íamos fazer o percursos antes de virem as escolas! Fazer, fazer... (...) E também é importante ter essa capacidade de relação humana com o outro, é muito importante, acarinhar. Assim como não vale a pena ser-se educador ambiental se não se acarinhar o ambiente, também não vale a pena ser educador ambiental se não se acarinhar o outro. Se não se souber falar de entender os grupos. (...) Perceber “ai agora deixa-os só dar uma corrida e depois eles já vêm sossegados”, e por outro lado, isto nunca ser uma escola, meter uns miúdos na sala ver um power-point não! Ou preencher uma ficha, não. (...) É bom que mexam na terra (...) Apelar para os 5 sentidos, isso educa-se.

Eu-Os professores que repetem notam alguma mudança nos professores, comparando com a primeira vez que vieram?

NPb-Nos grupos que já são “clientes da casa” nota-se que eles próprios começam a alterar a sua postura, a sua maneira de ser relativamente àquilo que estão a visitar. (...) como com a professora Mané de Panoias. (...) Mas no início, há 20 anos atrás os professores largavam aqui os miúdos e iam para o café. (...) Ainda sobre o relacionamento com a comunidade, eu acho que ... Ainda a nível de competências, eu acho que tem de se ver para além do grupo, não fazer ideias prévias. (...) NPa-Ainda sobre o grupo de idosos do Centro Social que vem todas as 4^a feiras, ao princípio não queriam. Diziam “eu agora a ter de pegar numa sachola?”, mas depois adoraram e diziam “eu fazia assim, assado, ai que saudades que tinha de pegar numa sachola!”, parece que a vida tornou a existir. (...)

Eu-Passando então agora para a visão dos centros de EA como dinamizadores sociais...

NPa-Sim, isso parece-me indiscutível essa componente pois eu acho que não pode existir nada no território que não seja integrado na comunidade onde está. Isso é que é ambiente! É e continua a ser a nossa batalha. Nós estamos aqui, se conseguirmos que a comunidade venha aqui a este nicho... pois toda a comunidade faz parte deste nicho ecológico, irradia como congrega. Isso para nós é indiscutível, tanto que nós começámos a trabalhar foi com a comunidade local. E os trabalhadores de cá não vieram de outro sítio, foi da comunidade local, e as escolas da comunidade local. Os trabalhos e algumas das coisas que existem foram os miúdos da catequese, foram os miúdos da Junta de Freguesia. Eu acho que isso é que é ser ecologista, é o ambiente! O ambiente é onde estamos! Era como me diziam ao princípio: “Vais gastar montes de dinheiro para fazer uma ETAR!”, eu respondi “Claro!, se eu vou pôr o mosteiro a funcionar, vou deitar os esgotos do mosteiro para o poço do vizinho? Vou fazer uma ETAR para tratar os esgotos” Isso é indiscutível para mim. Para o poço dos vizinhos? Nem pensar, primeiro estão as pessoas! (...) Esta errada não ter e quando isso é explicado às pessoas, percebem o nosso conceito de ambiente. É um conceito que nos leva a mexer muito neste edifício, de fazer uma ETAR para tratar os esgotos que aqui são feitos, porque não havia rede de esgotos (. A Câmara tinha previsto uma rede de esgotos para aqui e, fizemos rede e ETAR (...) Isto é que é o conceito de integração na sociedade, não é? Começa na pequenina coisa, porque senão estávamos a falar dessa coisa da integração na comunidade e estávamos a aldrabar. Tem de haver uma coerência, não é só olhar para os pássaros.

NPb-Pois estávamos a prever que de passar de 7000 visitantes passaríamos a ter 30000. E dessas 30000 há sempre 20000 que vão à casa de banho.

NPa-Sim, a minha capacidade como sendo da área de ordenamento do território e percepção de como as coisas podem evoluir, é que nos fez optar por uma ETAR de Lagunagem, que tanto pode

trabalhar com 20 pessoas, como pode receber de repente e ter uma capacidade de carga de mil pessoas ao mesmo tempo. (...) E já foi copiado para outros sítios, porque muita gente veio ver como é que tratamos isso, pois estes espaços estão no meio do campo e e muitos sítios têm esgotos. Vieram publico-privados, e a própria AGERE tem uma lagunagem. (...) Isto resultou de um trabalho sério de investigação de rede de esgotos (...) e isto é que é sentido de comunidade, não é? (...)

Eu-E também para fazer face às novas componentes de hospedaria e restaurante, não é?

NPa-Sim, nós sempre tivemos em conta que íamos ter essa vertente, que não é uma vertente cultural, que era de restauração e de acolhimento das pessoas (...) e que isso iria ser um acréscimo (...) E nesse sentido mesmo os lixos são separados para que não vá gordura nenhuma para a ETAR, nem detergentes nenhuns. (...)

Eu-De todo este caminho, destes anos, quais os aspectos mais positivos e depois por outro lado, as dificuldades.

NPb-No meu ponto de vista, o aspecto positivo é a criação do espaço dos miúdos, agora já adultos, e temos o exemplo do Augusto, que até está cá a trabalhar. Ele plantou o primeiro carvalho quando andava no terceiro ano, veio visitá-lo até ao 7º, 8º, e agora aproveita os carvalhos para namorar à sombra deles.

NPa-E outra professora que veio cá com os miúdos grandes, que tinha vindo cá nas primeiras acções comigo há 20 e tal anos, e agora é mulher feita, professora do liceu e que vem cá com os miúdos dela. Acho que isso....enfim, não é nosso. Nós podemos desaparecer que as coisas têm de continuar a funcionar.

NPb-Eu acho que um aspecto positivo que se tem desenvolvido é que se tem criado nas pessoas a apropriação do espaço, o sentido de pertença, de identificação com o mosteiro, e depois também se nota nas visitas. Eu falo sempre dos gráficos, número pois também estou responsável pela tarefa, mas no gráfico nota-se um crescimento constante, sustentado (...), tinha um valor de 1000 visitantes em 2000, e estamos com 31674 no ano passado.

NPa-Sim, quer dizer alguma coisa. Dentro do que tu estás a dizer, acho que uma coisa que se pode extrapolar para outros centros de educação ambiental, que é as pessoas ficarem agregadas a esse centro. Ser um sítio onde tanto podem ir ver morcegos como podem ir descansar, como podem ir fazer um pique-nique, ou como podem ir com os amigos e mostrar (...) isso também e vê que há essa potencialidade. (...) É isso de se sentir bem, o sítio é de todos e é do próprio. Isso é um conceito que não pode sair das cabeças das pessoas e de quem cá trabalha. (...) E nós também temos de gostar e acho que nós conseguimos transmitir às pessoas (...) Eu acho eu é um ponto importante.

NPb-Sim, e o nosso próprio sentido de sermos já uma “pedra” do próprio espaço, (...) uma pedra viva.

NPa-Iso é uma coisa importante (...) que é a continuidade das pessoas nos sítios. Claro se tem sorte, há uma simpatias, umas sinergias, e com as pessoas com quem há sinergias constrói-se alguma coisa! Por isso é que é importante que essas sinergias não sejam cortadas. (...) E às vezes os miúdos dizem “eu fui lá e havia um senhor Joaquim, ele ainda está lá?” E digo “está, marca para ires que ele está lá”. E os miúdos já não procuram só o sítio, já procuram as pessoas, já procuram esta continuidade. (...) Outro aspecto positivo é isto ser fantástico.

NPb-Tem muitas potencialidades, tem “pano para mangas!”

NPa-Os aspectos negativos é que passar de 10 para 30 mil, nota-se no espaço, há um desgaste.

NPb-É que depois há a questão quantidade, qualidade, ou seja, sempre foi a nossa postura. Ou seja, levar grupos para a cerca, é impossível fazer visitas sobre a biodiversidade com 100 pessoas. Há um grupo-turma, no máximo e se houver possibilidade divide-se (...). Com 25 pessoas o circuito já é alterado, e também é essa relação de proximidade que está em causa. É diferente falarmos para um grupo de 10 ou 15 ou 25. E na minha opinião a relação quantidade-qualidade, já atingimos o nosso limite há 2 ou 3 anos.

NPa-Temos agora de fazer esta transição para coisas informativas, uns livrinhos que as pessoas possam Deve ser uma coisa de que quem pisa este chão, tem que valer a pena pisá-lo, senão estamos a deitar o património ao lixo. (...) É essa mensagem que é difícil transmitir às nossas chefias, é que há aqui um limite de capacidade de carga do espaço, e que nessa capacidade de carga tem de valer a pena as pessoas virem. (...) Antigamente as pessoas discutiam “ah, é preciso

caixotes de lixo lá fora” eu dizia “não, é preciso que as pessoas se habituem a guardar o lixo que fazem no caminho”, e agora já ninguém discute isso. E Isto é que é educação ambiental! Era muito mais fácil popular isto com caixotes de lixo, mas não. E ao principio com os caixotes, estavam cheios e depois os caminhos também estavam cheios de lixo, e depois (tirou-se os caixotes) reduziu-se 95% logo. (...) E para os lanches criou-se um espaço com casas de banho (...) pois eram necessidades que as escolas tinham e que o Joaquim me ia transmitindo *feed-back* e tivemos de nos adaptar e funciona bem. (...) Pois os bichinhos ficam a comer migalhas de bolachas com açúcar em vez de comer o que deviam comer e qualquer dia estão a ver televisão! É importante não lhes modificar o ecossistema. (...)

Eu-Esse *feed-back*, para avaliar as acções utilizam esse meio, usam outra estratégia para avaliar?

NPb-No final das visitas que os professores faziam aqui, tinham que preencher uma ficha de avaliação, se gostaram, se não gostaram, dar uma opinião do que fazer. E essas sugestões são importantes para nós próprios também melhorarmos. E algumas sugestões eram ótimas, por exemplo, a ideia de alterarmos os circuitos, aquela ideia que eu falava de estarmos abertos a propostas. Isso continua a ser feito, agora está em reformulação, porque às tantas os professores chateiam-se e põem tudo “muito bom” e quase não se avaliava nada. A certa altura limitavam-se a pôr só uma cruzinha ou outra, tem de se pensar no gasto de papel e se vale a pena ou não.

NPa-Ao principio acho que valeu muito a pena, agora a coisa já está a coisa a rolar mais...

NPb-E depois temos esse problema. Chegam cá alguns e vêm com o tempo tão contado... Nós também temos cada vez mais espaços para mostrar, muitos objectivos para atingir e os 5 ou 10 minutos em que estão a preencher a ficha, estão os miúdos sós ou está já a apitar o autocarro.

NPa-De resto, nós falamos muito. Não sou de reuniões mas rapidamente temos alguma coisa a dizer e vou a falamos. Vale a pena avaliar as acções e estas coisas dos gráficos, os que vêm mais para perceber as pessoas que cá andam, e que nos dá para rapidamente olharmos e ver o que se passa. E falamos muito com outras pessoas.

Eu-E depois o que fazem com esses dados, gráficos como estratégia?

NPb-Esse é um problema que temos discutido é que o programa educativo já é repetido há 6,7 anos. Ao fim ao cabo é o que as pessoas pedem, mas sentimos também a vontade de inovar também, só que chegamos a certa altura e a partir de Fevereiro e até finais de Julho, em que não temos hipótese, é de manhã e de tarde. Ou estamos a tomar conta das visitas ou... o pensar...a gente tem de sentar uma semana ou 15 dias.

NPa-Mas eu acho que também há uma certa maturidade desse programa que também é importante continuar a existir (...) Temos uma coisa consolidada que pode ser melhorada. Claro que temos de nos ir adaptando ao que os miúdos pedem, e a sensibilidade dos miúdos já mudou muito. (...) mas há coisas como pegar num tritão que é eterno.

NPb-Mas isso da necessidade de ver o que os outros fazem, (...) é mais ver quais são as tendências, porque nós temos também de evoluir e às vezes podemos estar a falar uma linguagem que já pode não estar a ser perceptível do outro lado. Às vezes faz bem ver bonequinhos na televisão....

NPa-Há uma mais-valia aqui, é que eu tenho filhos...

Eu-Isso era outro ponto, de como esta experiencia tem influenciado a nível pessoal.

NPa-Sim, isso que o Joaquim diz é importante, ele com certeza que aprendeu muito com os filhos dele e nós sabemos os bonecos que eles vêm na televisão, nós sabemos o que é que eles gostam. (...) Nós sabemos aquilo que vende, ou pegar numa dica dos “Morangos com açúcar” (série jovem televisiva) (...)

NPb-É como a história do sapo ADSL, que não é um sapo é uma rela (...) Para isso é preciso estar actualizado, o educador.

NPa-Se os educadores não vêm bonecos, e o que eles vêm na televisão, então não podem trabalhar com crianças. Tem que ver. Isso é que é estarmos atuais, não estarmos fechados neste buracinho. (...) Por isso, aqui digo “aos educadores): “Queres ver a Lagoa de Britiandos, ou outro centro? Vai” E não é um esforço, pois temos muita curiosidade, e por isso calcorriamos (...). Neste local como outros históricos, a natureza sempre esteve ali, e aliada do Homem, sem ter tido outras pressões. Para interligar esta coisa da cultura e a natureza ou o ambiente, os sítios com jardins históricos são o local mais fantástico para fazer isso. Por isso é que aparece Serralves, aparece aqui, com muito gozo para quem nos visita, porque se há um que gostou muito dos jardins, há outro que gosta muito do edifício, e temos a complementaridade e ambos no casal saem satisfeitos. (...) Não

se faz as coisas separadamente (...) Há muitos sítios que erradamente, (...) é que isso tem de ser cosido. Esta dimensão que vimos nos corredores ela foi transposta lá para fora. (...) é importante continuar-se a sentir-se o espaço como culturalmente e tradicionalmente como ele era. (...) Eu acho que a educação ambiental tem de passar muito pela aproximação às pessoas que ainda estão um pouco com a terra no chão. (...) Esse *modus vivendum* é importante, por isso é que não se vê aqui a rega com aspersores mas é tudo regado a mangueira como era antigamente. (...) Ainda no outro dia o Paulo estava a regar com os regos e eu estava lá e outras pessoas queriam ir molhar-se. E eu disse-lhes “venham, assim é que as energias deslizam para a terra!” E isso acontece com os miúdos, ouve uma mãe não gostou pelo filho ir todo molhado para casa, e caramba, água é para chapinhar! (...)

NPb-Ainda sobre as dificuldades, às vezes as escolas querem vir mas metem-se problemas burocráticos, o transporte, esse é dos principais problemas para trazer as pessoas cá. Depois também a nossa própria orgânica, só podemos dar mais resposta se tivermos aqui mais gente a trabalhar. (...)

NPa-Eu já tive 5 pessoas a trabalhar comigo, algumas só a mostrar na horta (...) e que nos permitiu ter tempo e cabeça para idealizar as acções.

Eu-Já agora essas 5 pessoas, da equipa educativa em que trabalhavam?

NPa-Eram 5, pois primeiro precisamos de um sítio e tinha de estar mantido, precisam de quem ponha umas pedras no sítio, e eu jardineiros tenho 5. Comecei com 12 jardineiros, e agora tenho 5. A nossa equipa a trabalhar lá fora já fomos...

NPb-Já formos, em 1994, quando eu entrei, e 2000 eram mais 2. (...) Mas essa troca de experiencias com a Quercus é útil, eles vêm cá e fazemos intercâmbios.

NPa-A equipa está muito depauperada.

NPb-Precisavamos de pelo menos ade 1 a 2 pessoas. Para descansar um bocado, e pensar,meditar, parar, e fazer a supervisão. (...)

NPa-As partes negativas é muito isso, da falta de pessoas e ainda mais negativo é termos perdido pessoas muito boas, porque como eram muito boas tinham outros horizontes e não podemos dar contratos (...) Mas eu acho que não é preciso ter mais pessoal no quadro, acho é preciso capacidade e habilidade orçamental, para trabalharmos com pessoas muito boas e que venham cá, é por isso que trabalhamos muito com a Quercus. Não é preciso que andemos a fazer a mesma coisa que a Quercus faz (...) As visitas dos morcegos e pirilampos, começámos nós antes do Parque Biológico de Gaia, (...) começamos com a Natuga, e trabalhamos muito com a Faculdade. E conjugámos a Quercus com o Parque Biológico de Gaia. (...) Não sei se era interessante ter aqui um biólogo. É mais interessante ter uma exposição como tivemos sobre os anfíbios, começou por nós, a CIBIO, e começaram aqui antes de serem doutorados, começaram a educação ambiental (...) Quando foi para explicar no Ministério dizer que era preciso comprar um tractor!... para o mosteiro. E quando foi para comprar palha para um garrano (raça de cavalo), foi um problema...

Eu-Eu também sei que têm aqui outras iniciativas culturais como os Encontros de Imagem, de cultura contemporânea, e que outras iniciativas têm, se vos procuram para discutir questões de sustentabilidade em iniciativas?

NPa-Há uma grande pressão de eventos neste espaço, mas era para concertos, exposições e para festas de cerveja... e tem de haver um compromisso do espaço.

E também de reuniões (...)

Eu-E de sustentabilidade ou de ambiente?

NPa-Há muitos cursos, reuniões científicas (...) cursos de apicultura, ligados ao AGROBIO, de agricultura biológica, tivemos das plantas comestíveis e agora vamos ter 2 cursos financiados sobre florestas, não somos nós que estamos a organizar mas cedemos o espaço e as pessoas hão de ficar cozidas ao espaço (...) Hão vir sempre às nossas actividades, hão de defender (...) Porque quando houve há uns anos tentativa de Braga ficar com este edifício para futura sede da região norte, as pessoas mexeram-se porque já estavam habituadas a ver uma certa actividade cultural. (...) Das pressões surgiu para fazerem aqui festas de crianças mas depressa acabou. (...) Nós temos dois programas do Ciência Viva, um ligado à Astronomia, e outro que tem maior lista de espera, que é a Visita às Minas, que é com os geólogos, que lá está, fizeram trabalhos de investigação. E ainda segunda-feira foi defendida aqui uma tese de mestrado do ISEP (...) sobre as minas, que é para termos conhecimento suficiente para fazermos uma visita. E baseado no trabalho que foi feito, está

desenhado o percurso, a actividade de avisarem por exemplo, de a salamandra lusitana não ser calcada, porque identificou-se ali o sitio onde ela procriava. Há certas coisas que cruzadas são muito interessantes. E foi cruzado com o que? Com uma antiga mina de água que era usada pelos monges do mosteiro, que foi transformada em mina de exploração de volfrâmio em 1945, no tempo da guerra, e em que agora há muitos estudos sobre isso. Por isso a visita começa em ver uma mina que era usada pelos monges e depois verem outra que era explorada o volfrâmio (...)

Eu-E o facto e terem s minas e o aqueduto usado pelos monges de forma tão sustentável para trazer ao mosteiro, estes factos são utilizados de forma pedagógica nas visitas/actividades ambientais ou históricas?

NPb-Sim, algumas instituições até nos pedem para fazer porque estão a dar o ciclo da água e temos visitas específicas sobre a água. (...) E falamos dos aquedutos aéreos, subterrâneos, das minas (...) falamos da maneira sustentável de trazer a água. Não precisavam de processos elevatórios. Através do desnível a água chegava (...)

NP9a-E a ideia de que a água ia da fonte de S.Bento, passava pela barbearia, na cozinha e depois ia novamente para os campos, não tinha detergentes (...) E nesta sala ainda há água aqui a passar no chão por baixo e vê-se, e por isso é que as pessoas gostam tanto desta sala, é que as pessoas vêm e questionam e pensam.

NPb-Eu acho que também temos uma grande responsabilidade social, não só educação ambiental, mas ao fim ao cabo, o que os visitantes levam daqui, sempre que vão fazer uma outra acção lá fora são capazes de se lembrar “ah, em Tibães disseram-me desta maneira, não pode ser”. E aquilo que eles levem de cá, que leve a que eles modifiquem os comportamentos e que alterem as suas ideias. E responsabilidade social também noutro sentido, é que ao recebermos aqui diferentes públicos também nos alerta a nós para aquilo que existe fora do mosteiro, os problemas sociais e que nós temos de estar atentos. E às vezes pegar na questão ambiental e na questão do edifício para explorar esses temas e tentar incluir essas pessoas que às vezes são excluídas ou se sentem excluídas mesmo se estarem. Porque às vezes a ideia de entrar num edifício... um mosteiro, as pessoas ficam à porta e acham que se paga. Nós fazemos questão de dizer que há um dia por semana em que as pessoas não pagam, podem visitar. Agora querem acabar com isso mas ainda não acabaram. (...)

NPa-E esta questão social que nós fazemos muito que é receber estagiários, estagiários, temos agora um estagiário que é de Turismo em meio rural. Recebemos toneladas de estagiários que primeiro lidam connosco e por isso percebem esta maneira de funcionar em que se pode fazer tudo, o que é importante e depois que se sentem aqui bem, saem quase todos a sentir-se bem e há outros que não. Mas nós damos também um conhecimento muito grande (...) Mesmo miúdos do CEF que estiveram e depois voltam e lembram-se e aprenderam aqui uma maneira de estar.

NPb-O Mosteiro também tem feito esse trabalho de responsabilidade social junto da Freguesia. Essa relação que começou por aí e que não queremos perder que não podemos existir se não estivermos de bem com a comunidade. Por isso, quando a Junta nos pede para fazer um atelier de férias, nós deitamos a mão à cabeça a pensar, miúdos aqui uma semana, o que vamos fazer? Mas já conseguimos.

NPa-Sim, mas quando precisamos de sardinhas para a Desfolhada é a Junta que nos dá. E mesmo quando vêm reclamar com a obra no terreiro, eu digo “venham, que venham reclamar” e depois eu explico, as pessoas podem falar. E mesmo com as festas, o de sermos abertos a estas festas.

NPb-Qualquer festa que há aqui já vêm perguntar ao mosteiro. Antes montavam as tendas onde queriam, agora já vêm perguntar, onde podem pôr e isso.

NPa-E também são miúdos que passaram por cá, há já 25 anos. (...) Há coisas que correm muito bem mas também há coisas que não correm tão bem.

NPb-E para correrem bem é preciso bater com a cabeça muitas vezes. E ao longo dos anos vai-se aperfeiçoando. Certamente, se todos os anos mudássemos de equipa, era péssimo.

NPa-Eu não sei há quanto tempo foi (a exposição) mas foi muito giro com a população a vir toda, com as alfaías agrícolas, as peças de linho antigo que elas tinham, com as histórias do linho.

Eu-E vocês é que foram ter com elas?

NPa-Nós é que inicialmente resolvemos fazer essa... apanhar o couto, as pessoas do couto, procurámos as casas que pertenciam ao Mosteiro de Tibães, ver se elas ainda existiam, ver quem é que lá vivia, e fomos andando. E as pessoas começaram a perceber, deram-nos as peças, eram delas. Vi todas as casas rurais de aí, pessoas desse tempo ficaram ainda muito ligadas a nós e

traziam para a desfolhada a sua junta de bois e dizíamos para não deitarem a canga fora “é tão gira”. E foi uma exposição que não conseguíamos fechar porque vinham sempre mais pessoas e traziam-nos mais coisas e que depois levaram para casa as coisas cuidadas. Até puseram nos jardins umas alfaias! E muitos filhos estavam emigrados, vieram e perceberam que aquilo tinha sido valorizado neste espaço e isto ainda estava meio em ruínas. E ficaram e agora vêm cá e são professores ou são aquilo e vêm, e ainda têm a alfaia guardada com a história dela que nós fizemos. E perguntámos às pessoas, fizemos uma ficha de inquérito, e perguntámos para que é que aquilo servia. (...) Que nome é que davam aquela alfaia (...) E saíram coisas interessantíssimas, tanto que no catálogo a minha opção foi pôr os nomes que as pessoas davam às peças, e isso é a tal aproximação que é importante. (...)

Eu-E esse catálogo ainda há?

NPa-Não deve haver mas uma das coisas que eu quero fazer é ver se digitalizo os catálogos todos das nossas exposições e os ponho na net. E pode ser que com esse teu pedido desse catálogo que seja já o primeiro que ponha aí (...) Pois é um caso muito interessante de educação ambiental, não é? Pois começa pelas pessoas da aldeia perceberem, e já estavam a deixar muito a agricultura porque não era rentável e principalmente por causa deste boom da especulação imobiliária e desprestígio do ser agricultor...(...)

Eu-É uma pena perder-se esses conteúdos de exposição...

NPa-Sim (...) Na Maia, e agora há imensos museus (...) Eles vieram cá precisamente porque nós montámos um engenho de buchas, de tirar água (...) e eles vieram porque também tinham um e queriam ver aqui como é. E essa tal questão de publicar permite que as pessoas tenham também conhecimento do que se fez. E há pessoas dessas que continuam cá a vir sempre a actividades e os filhos, porque ficaram com essa ligação. (...)

NPb-Uma das actividades que fizeram foi recolher folhas, e com os pinceis e lápis e fizeram coisas e deram asas à imaginação.

NPa-Nós não somos substitutos da escola. Há muito a tendência (...) que nós peguemos nas actividades e as vamos fazer às escolas. Isto é uma grande discussão. (...) Daqui já foram numa situação ou outra fazer alguma coisa à escola mas o nosso lugar é aqui e a escola tem de vir aqui (...) é complementar e não se pode trocar (...) Temos muitos pedidos para ir explicar o mosteiro à escola. Estavas a falar aqui das sopas e da culinária, sim senhora! Mas não somos nós que fazemos. Houve até um concurso de sopas aqui dos miúdos pequeninos da infantil, que tomavam conta aqui da horta durante um ano, que fizeram um concurso de sopas inter-escolas com as coisas vindas da horta! Mas é a escola que tem de dinamizar isso. Nós aqui damos as condições de terem a horta, de explorarem a horta, de saber apoiar no sentido de saber o que se planta, do que se semeia, o que se trata. O resto...(...) Por exemplo, no linho nós aqui só fazemos a parte agrícola do linho. Muita gente perguntava “ai e agora o espadular?” Não, nós estamos numa actividade agrícola. Parece que temos de ter umas barreiras com muito tino, senão às tantas estamos, como tu dizes, a fazer sopas na escola, a apanhar beldroegas para as sopas. O que fazemos temos de fazer bem. (...)

NPa-Há coisas que resultam muito bem, e vêm o trabalho que dá semear e cultivar, e com os mais pequeninos uma coisa que resulta muito bem é abrirem uma fava e contarem quantas favas tem dentro, e também se faz isso com os deficientes. Nas ervilhas, favas, fazerem apostas “aminha tem cinco...” (...) E a coordenação motora. (...) Nós damos muito apoio às próprias escolas para fazerem a sua própria horta (...) Apoiamos, aliámos começou eu com o jardineiro fazermos e eles perguntavam “e nós podemos fazer lá? Podem!”. Ou seja é o que está certo porque na escola eles têm muito terreno, às vezes têm uns jardins (...) que podem ser produtivos pois está perto deles. Só precisam de ter alguém que acompanhe (...) É terem o gozo de terem as coisas à beira deles. (...) Nós aqui vamos tendo novidades, uns nabos que ninguém conhece e vamos trocando.

.....

Parque Biológico de Gaia

Eu-Qual foi a primeira motivação para se criar o Parque Biológico?

NP-Antes de avançar com o projeto do Parque Biológico eu trabalhava numa associação de conservação da natureza daqui do Porto, o núcleo português do Estudo e Protecção da Vida Selvagem que foi a segunda associação de conservação da natureza criada em Portugal, a primeira

foi a Liga (LPN), durante muitos anos e o Núcleo foi a primeira logo a seguir ao 25 de Abril. Pelos anos 80 nós tínhamos inúmeros pedidos de escolas para acompanhar, guiar visitas de estudo. Naquele tempo, a seguir ao 25 de Abril de 74 havia algum renascimento... muito renascimento educativo, ao contrário do que acontece agora. E portanto, começava a haver muito aquela ideia da escola sem muros e de sair. Não era só no âmbito das Ciências Naturais mas a história (...), geografia, de ir a museus, etc. (...) E as Câmaras davam meios, (...) davam autocarros, etc., era relativamente simples. E no núcleo começavam a aparecer muitos pedidos. (...) O que é que a gente fazia? Ou ia para S.Jacinto, pois já tínhamos arrancado com o processo da criação da Reserva de S.Jacinto, criada em 79, tínhamos feito lá, tinha eu feito o primeiro percurso interpretativo, guiado com setas, etc. A reserva é importante mas era um pouco monótona para mostrar às pessoas. Ou íamos para o Gerês, mas o Gerês, não estava preparado, não tinha percursos e surgiu a ideia de fazer... aquilo que não era nenhum ovo do Colombo, pois havia coisas dessas pela Europa, de fazer na área urbana ou peri-urbana um local para dar resposta a esse pedido. Foi assim nasceu a ideia. A associação na altura não tinha dinheiro para telefone quanto mais para comprar terrenos, de maneira que se começou a fazer a pesquisa junto do município, a ver quem é que tinha um terreno que disponibilizasse para isso. Surgiram muitas hipóteses, a Câmara do Porto propôs o que é actualmente o parque de S.Roque, que era uma propriedade a monte. A Câmara de Matosinhos propôs o que é actualmente a Quinta de Santiago que estava a monte, na altura. A Câmara de Baião também disponibilizou um terreno mas era nos confins da serra (...) e depois apareceu esta oportunidade em Gaia. Havia uma pessoa que fazia a ponte entre a associação e a Câmara (...) o Sr. Alberto Andrade que entre tanto faleceu, e que era julgo presidente da Assembleia Geral do Nucleo e vereador da Câmara de Gaia, aliás é um personagem fundamental da História do Ambiente em Portugal e, muito pouco conhecido, é um dos dois responsáveis pela introdução, na nossa Constituição daquele articulado sobre ambiente, pois ele era deputado constituinte. (...) Então fez-se a ponte e a Câmara disponibilizou aqui um terreno, e a 21 de Março de 83 recebemos a primeira visita de estudo (...). Depois em 85 a Câmara apercebeu-se do interesse do projeto, aliás a primeira pessoa a aperceber-se do interesse do projeto e a apoiá-lo foi o Carlos Pimenta que era, na altura, Secretário de Estado do Ambiente. A primeira entidade que nos apoiou, por estranho que pareça, foi a NATO. É que a NATO tem uma coisa que se chama Comité de Desafios da Sociedade Moderna, agora perdeu um bocado de sentido (...) mas continua a existir. E eles apoiavam com umas bolsas projectos com algum pioneirismo, e portanto apoiaram isto. O apoio deles consistiu numa bolsa de estudos que me permitiu andar 1 mês a passear por coisas deste género na Europa. Percorri a Europa toda a ver exemplos e a importar ideias.

Eu-Já agora que principais experiências é que visitou?

NP-Comecei por Inglaterra (...) fui ver Celine Bridge/Breeze, que não é propriamente um centro de educação ambiental mas corresponde muito a este modelo. Depois fui a Cambridge, à sede da Royal Society for Bird Preservation, também tem um parque muito interessante. Depois estive mesmo num centro de educação ambiental em North Folke, no norte de Inglaterra. Depois fui ao Brots, que é na costa oriental de Inglaterra, também um centro muito engraçado, centro de educação ambiental numa zona húmida (...). Depois atravessei para a Holanda, (...) também há coisas interessantes, e aquele parque natural, que no fundo corresponde à praia, de Amsterdão – Candemerdunian (...) Fui para a Suíça (...) depois em França estive um tempo no Parque Natural da Zona de Aquiténia que é um dos maiores parques naturais da Europa, que tem imensas experiências e variadíssimas coisas para ver, animais. E independentemente dessa volta patrocinada pela NATO, fiz muitas outras. Recolhi informação e trouxe-a para aqui, e instalei. Como digo, em 85, a Câmara apercebeu-se que isto podia ter interesse e propôs à associação assumir o projeto. (...) Desde 85 que é municipal. A preocupação central continua a ser a mesma, de apoiar as visitas de estudo, agora o âmbito alargou-se mil vezes (...) Começou com 2 hectares e agora chegou aos 35. Há 15 dias comprámos mais 7 hectares e ficou com quarenta e tal.

Eu-Esse acrescento de terrenos também tem a ver com aquele projeto do carbono que tinham idealizado para aqui?

NP-Sim. Essa campanha que não conseguiu angariar muito dinheiro até agora, foi 100000 euros, foi o suficiente para (...) desalavancar a compra de terrenos. Comprámos 400000 euros de terrenos mas só tínhamos 100000. Foi o argumento suficiente para dizermos à Câmara “Estão aqui 100000 euros, agora ponham o resto”.

Eu-E além destas vertentes de educação ambiental e conservação o Parque tem outras, não é?

NP-Tem muitas outras. Desde logo, a conservação sempre foi uma preocupação desde o início, fazer com que isto fosse uma pequena área protegida, quer agora com o Estuário do Douro, que é mesmo uma reserva natural, não é? Criada por nós, quer em todos os espaços que nós gerimos, em que damos sempre o toque da conservação da natureza. Mesmo no parque da Lavandeira que é um parque recreativo, mais nada, gerido por nós mas é de lazer, mas mesmo lá tem o cantinho da conservação para que essa mensagem vá passando também, (...) e da educação. E na conservação temos muitas outras coisas, temos o nosso Centro de Recuperação de Animais Selvagens que recebe anualmente cerca e 3000 animais e liberta metade. (...)

Eu-Sobre a equipa educativa (...), tem sido estável, quantos monitores são? Tem crescido muito?

NP-Tem sido uma equipa estável, tem é crescido. Mas há mais de uma década que são as mesmas pessoas. Inicialmente, como tudo na vida, bem inicialmente, inicialmente eu era o faz tudo, nos primeiros tempos. Havia uma visita de estudo, era eu que guiava, se era preciso cortar mato, eu também cortava mato, mas felizmente começámos a meter mais pessoal, especificamente para a área da educação ambiental há já uns 15 anos. E hoje temos nessa área (...) umas 8 pessoas, além de que temos sempre estagiárias a ajudar. E é uma equipa estável.

Eu-Em relação aos monitores, que competências acha que um monitor deve ter para passar a mensagem, em geral?

NP-Eu cito muito um guia, um monitor de um parque francês que dizia qualquer coisa do género: “Se ouvires atrás de ti os catraios dizer *és um gajo porreiro*, então continua.”. No fundo é esta a qualidade! É gostar do que se faz. Não tem de ter...do ponto de vista da formação é um mito. Agora, ou até citando um recorte de jornal um anúncio de uma empresa que queria um técnico superior licenciado, podia ser em Direito, ou matemática ou engenharia, ou Medicina, não interessava o que era, tinha era de ser doutor.... Portanto, a formação e isso é flagrante numa lei recente, em que os administradores de empresas publicas têm de ser licenciados, não interessa em quê (...) Isto vem demonstrar que a formação não interessa nada, e neste caso concreto do ambiente eu já conheci excelentes agentes de educação ambiental cuja formação não tem nada a ver com ambiente, desde tipos licenciados em história, a um (...) de germânicas. A qualidade essencial é saber ler informação técnica e descodifica-la, e transmiti-la de forma acessível a pessoas não especialistas. Quem vai falar em espécies em vias de extinção e começa pelo lince da Malcata, começa mal, ou pelo Panda, começa mal. Eu quando começo a falar de espécies em vias de extinção começo pela sardinha e pelo bacalhau, que é o que diz às pessoas. É esta descodificação de informação (...) de tornar a informação apetecível e que diga qualquer coisa às pessoas, e que diga com a sua vida. Quer dizer, o Panda diz-me emocionalmente e esteticamente mas eu estou-me a marimbar para os pandas, mas já não me estou a marimbar para as sardinhas!

Eu-E sobre os monitores aqui do parque as formações são muito diversificadas?

NP-São. Nós tentámos e recrutámos alguns aqui num curso técnico-profissional de gestão ambiental, mas não é por aí. Neste momento temos... para já, a pessoa que está responsável pelo sector é a engenheira de minas, por acaso temos lá uma geóloga também. Dos cursos técnico-profissionais temos uns quantos.

Eu-Sabe-me dizer quantos?

NP-Dos cursos técnico-profissionais devem ser 3, 4, de gestão ambiental. (...) Temos agora uma que entrou recentemente (...) que é do curso de gestão autárquica, que é uma treta e não dá formação em coisa nenhuma. E depois aqui há uma polivalência. Toda a gente faz tudo. E se é uma visita ao litoral, fazemos (...) Nós temos um percurso que é do Estuário do Douro à Reserva de S.Jacinto (...) e se é um grupo mais especial, universitário, nesse caso já é o Henrique que guia, é biólogo. Eu também ainda guio visitas, apesar de tudo. De vez em quando, quando há qualquer característica de publico que eu ache que é preferível ser eu a guiar, eu guio.

Eu-E os próprios educadores/monitores sentem necessidades de formação específica, de quando em quando (...)?

NP-Faz-se (...)

Eu-Em que áreas?

NP-Procure-se fazer alguma formação permanente e nomeadamente, volta meia volta... Nós temos aqui uma instituição dentro, a que chamamos reunião de coordenação que é uma reunião que está sempre a funcionar, é continua. Quer dizer, pode haver uma hoje e outra daqui por 3 semanas, mas

a agenda é sempre a mesma. E é muito dessa reunião que se debatem essas questões. E às vezes eu próprio faço uma visita guiada para eles, num percurso do parque, comentado por mim. (...) E depois também há acções de formação em que participam, congressos, seminários, conferencias (...).

Eu-Na área de educação, gestão de parques, outras?

NP-Nas várias áreas. Dependendo do interesse ou especificidade de cada técnico. (...) às vezes vão fora, até às vezes só vão ver, visitar um centro (...).

Eu-A nível de metodologias, têm muito visitas mas também têm outras actividades, que são práticas, não é?

NP-Sim são (...)

Eu-E de todas as temáticas e actividades que têm quais é que acha que é mais fácil de integrar questões socioculturais locais? (...) Ou seja pode haver umas de mais fácil integração local como da agricultura, e moinhos ou outras de maior dificuldade de interligar localmente, por exemplo, como os pirilampos?

NP-A actividade dos pirilampos é a nossa actividade de maior sucesso. Estamos a fazer isso este mês e temos todas as noites superlotadas. Todas as noites temos 300 pessoas inscritas (...). É altamente chamativa, até porque há aqui uma coisa importante, os pirilampos mexem muito com as memórias de infância de muitas pessoas, porque há 50 anos os pirilampos não eram uma raridade. (...) E querem trazer os filhos e dizem “estás a ver o que havia na quinta do teu avô?...”. Nesse caso que disse do pão, do moinho é evidente que isso permite uma boa interligação com a cultura local. Há outros temas que são mais genéricos. A falar da fauna, a fauna não é daqui de Avintes, é muito mais genérica, e portanto interliga muito menos com a cultura local. Mas pelo património construído, pelos moinhos, pelas casas rurais, etc. nós chegamos muito à cultura local. Para lhe dar um exemplo, como disse comprámos mais 7 hectares para ampliar o parque, tínhamos 35 e o objectivo é chegar aos 52. A crise permitiu comprar muito mais barato o que eu pensava que nunca se ia comprar. Parte desses terrenos são atravessados por uma estrada medieval, um caminho medieval, que passa dentro do actual parque biológico de depois continua 150 metros (...) e vai em direcção ao nó da auto-estrada. Um caminho medieval, provavelmente assente numa estrada romana, mas isso está por demonstrar. Caminho medieval esse, chamada “estrada de Viseu”, por onde, muito provavelmente o exercito anglo-luso avançou na Segunda Invasão Francesa, em 1909, atrás do exercito francês. Porque o exercito anglo-luso estava na margem sul do Douro quando se deu o desastre da Ponte das Barcas. Depois do desastre da Ponte das Barcas, do que restou, o exercito francês que estava no Porto, o Marchal Sout acabou com a ponte, deixou de haver travessia e então, para ir apanhar pelo flanco o exercito francês, parte do exercito anglo-luso veio atravessar o Douro numas barcas aqui em Avintes. E provavelmente veio por essa estrada (...) caminho. (...) Andou nestes caminhos de ampliação do parque e portanto, nós vamos embrulhar isto tudo, fazer aqui um grande pacote, e lançar a ampliação do parque embrulhada com as invasões francesas. (...) Ainda estou a trabalhar nesta ideia, como é que vamos fazer isto, mas quero fazer em Julho a apresentação desses novos terrenos com este “embroglio”. Não é por acaso que estão aqui (livros de história), e embrulhado nesta historinha das invasões francesas. E fazemos isto com outras coisas, também vamos aproveitar, agora com a apresentação dos novos terrenos, que é Ribeira do Vibilhe, vamos aproveitar para lançar uma história, que não é recente (...) em que tinha algumas dúvidas mas agora não tenho, é que Rio Febros (rio que passa no parque) é *Fiber* que é castor. Portanto, este rio é o rio dos castores. E essa nova ribeira que vamos incluir na área do parque, tem a mesma origem que é de Vibilhe, viber, castor, tem a ver também com castor. Faltava encontrar provas fosseis da existência de castores, e já foram encontradas e não há duvida que houve castores em Portugal que houve aqui, e este rio deve o nome aos castores. Temos também esta história para contar e vamos juntar à das invasões francesas.

Eu-(...) Para além do público escolar que cá vem, vem cá também grupos universitários?

NP-Universitários são muito raros.

Eu-E vêm cá mais escolas ou famílias?

NP-O que é mais são famílias. (...) No inicio do parque, os grupos, dividindo os visitantes em escolares e não escolares, (...) os escolares chegaram a 80%, agora já vão em 40% (...). Por exemplo, nos primeiros anos do parque tínhamos mês de Agosto com 0 pessoas, e agora é o mês com maior número de visitantes. (...)

Eu-E a que factores isso se deve, na sua opinião?

NP-Deve-se a três coisas, uma é o facto do parque ser mais conhecido, mais divulgação, mais conhecido, atrai mais pessoas. Por outro lado, as escolas, aquele entusiasmo que eu falei dos anos 80 de sair, da escola “sem muros”, agora é a escola “com muros” (...). É muito mais difícil saírem, por razões económicas, não há dinheiro para autocarros. Porque as câmaras já não disponibilizam autocarros, como disponibilizavam na década de 80 e 90. (...) E depois há a razão, é que é muito mais difícil hoje, com a degradação do sistema de ensino, e degradação inclusive social dos professores, é muito mais difícil conseguir convencer os colegas a articularem o horário para sair uma turma um dia inteiro ou uma tarde inteira do que era há 20 anos ou 30. (...) E uma outra razão é a crescente responsabilização, com os pais sem educação, que faz com que a maioria pensa “eu não sou obrigado a fazer visitas de estudo porque é que hei de fazer?”, e ficam na escola quietinhos.(...) E quem é que continua a fazer visitas? Ou são professor que gostam muito disto e vão conta tudo e todos, ou então, são colégios particulares. Por exemplo, num programa que temos no outro dia esteve aí um colégio um mês seguido (...) rodando as turmas (...) e até era de Lisboa.

Eu-E além destes públicos, há algum tipo de participação da população local, de Avintes ou de Gaia, em alguma actividade ou parcerias com a comunidade, associações?

NP-Não, não temos nada porque também não temos nenhuma entidade idónea para fazer parcerias.

Eu-Mas já houve algum interesse?

NP-Houve em coisas muito pontuais. Por exemplo, aqui em Avintes, todos os anos, é promovido...nem é por uma associação, é por um grupo de pessoas, uma caminhada de beneficência. As pessoas vão caminhar e pagam 1 euro que reverte para uma coisa (...) e habitualmente pedem para passar dentro do parque, mas são coisas muito pontuais.

Eu-E em termos de outras parcerias, para além da ligação com a Câmara, que outras existem?

NP-Iso temos. Por exemplo, no caso a reserva natural do Estuário do Douro, resulta de uma parceria com a APDL,a Administração do porto de Leixões, pois é território sobre a jurisdição deles. E estamos a reconstruir um edifício na Afurada para fazer um Centro de Interpretação do Estuário do Douro, no lugar da Afurada, que também é uma parceria com a APDL. E temos outras parcerias com instituições, mas não tanto na área educativa mas mais na área científica, com o CIBIO, da Universidade do Porto, estamos a fazer um projeto de investigação com a Comunidade Valenciana, Espanha, e uma quantidade de coisas.

Eu-Queria também saber a sua opinião, até que ponto os centros podem e funcionam ou não como dinamizadores sociais?

NP-Vamos a ver, essa ligação à comunidade local é muito importante em determinadas situações, por exemplo, na classificação de uma área protegida, porque se a comunidade local não aceita ou não percebe, não vale a pena fazer a área protegida. Nós ainda agora fizemos o lançamento do guia do Estuário do Douro. Fizemos há um mês o lançamento disso, na FNAC (...) e eu sempre disse que isto é um fechar de um ciclo. Pois criar a reserva natural e não fazer isto para mim não existe. (...) E mesmo antes de fazermos isto, fizemos muito trabalho junto da população local, embora nós, milagrosamente, não tivemos qualquer problema no estuário do Douro. Eu penso que nós... íamos fazer a reserva, que íamos pedir o acesso ao estuário e que iam partir tudo, e nada... Não aconteceu nada, e os equipamentos e as vedações já estão lá desde 2010. A mesma coisa... quando eu criei a Reserva de S.Jacinto, eu perdi, entre aspas, ou gastava mais tempo nos cafés de S.Jacinto a conversar e a beber cervejas e bagacinhos com aquela malta,porque esse eraum trabalho importantíssimo, senão diziam “o que é que anda este gajo a fazer aqui? Quem é ele e oque é que anda a fazer?”. Aliás, esse tem sido em boa medida a causa do fracasso das nossas áreas protegidas, por serem dirigidas por pessoas de Lisboa. Nós temos problemas em todas as áreas protegidas. No Gerês, por exemplo, a área protegida mais antiga, nunca conseguiram cativar a população, nunca. Primeiro, enquanto era dos serviços florestais...tenho imensa consideração por eles..., mas eles tinham uma mania de autoridade (...) e isso não funciona. Sai o serviço florestais , vem uma mal de Lisboa (...) não se pode deliberar deitar a baixo uns carvalhos do Gerês, a partir de Lisboa. Tem de se conversar com as pessoas porque é que se pode ou não se podem abater.

Eu-E no caso do Estuário do Douro e do centro da Afurada que se vai fazer, como é que é este diálogo com a população? Vai-se conversar sobre o que há, ou como é?

NP-Não tanto. Explica-se, é mostrar que, no caso do Estuário do Douro, que eles ganham com a criação da reserva, mostrar-lhes essas vantagens e ganhá-los para a causa. Eu ainda agora de manhã

estava a vir para aqui e estava a pensar no guia, e vou dizer ao Paulo que está no estuário, para ir oferecer um guia a todos os vizinhos. São uma dúzia de casas, não custa nada ir a todas oferecer um guia da reserva. Todas estas pequenas acções, não é que sejam grandes coisas, as pequenas acções fazem a diferença. No início do Parque Biológico fizemos a mesma coisa (...) tivemos muita actividade com uma associação que há em Avintes, o Grupo de Teatro e Desporto Avintense, e fizemos saraus lá, música (...). Fizemos piqueniques aqui. Portanto, houve um trabalho de aproximação à população.

Eu-E agora, fazem mais algumas?

NP-Isto agora atingiu já uma velocidade cruzado... No princípio, para não parecermos como os trogloditas que apareciam não sei donde, foi preciso explicar as coisas, e fez-se esse trabalho.

Eu-E voltando ao caso da Afurada, que deve estar para breve, como está a ser esse processo, com a criação do Centro de Interpretação?

NP-É um processo relativamente simples. A administração do porto de Leixões é proprietária de um conjunto de armazéns muito antigos de madeira, que eram armazéns para guardar artigos de pesca. Já tinha mandado fazer um projeto de arquitectura para a recuperação daquilo. Eu Já tinha mandado fazer uma proposta de conteúdos para musealizar aquilo, e quando se pensou avançar com a obra pensei “a gente avança com a obra e quem é que gere, quem é que toma conta da criança?” E vieram-nos pedir e disseram “ai, a gente dá-lhe os armazéns”. E assim, foi. Fez-se uma candidatura ao QREN que obviamente foi aprovada, e está-se neste momento na fase de construção civil. A recuperação dos armazéns, no fundo, consistiu em deitá-los abaixo e fazer de novo. E conto que lá para o fim do ano... as obras hão de acabar lá para o fim de Julho, Agosto, e depois é montar as exposições e no fim do ano temos aquilo a funcionar.

Eu-Vai haver artes de pesca na exposição por exemplo doadas pela população?

NP-Houve recolhas. Portanto, os conteúdos museológicos estão a ser feitos por uma empresa da especialidade, a “Partner”, que fez muitos contactos locais, etc. Mas dos contactos locais, a gente também tem de ter muito cuidado. Por exemplo, entra qui uma dimensão que eu diria quase política e tem de se ter muito cuidado. Porque as comunidades locais estão cheias de oportunistas, (...) e frequentemente são esses oportunistas que se fazem ouvir junto dos poderes, que conseguem chegar (...) No outro dia veio cá o Bispo do Porto, estive a almoçar aqui, e dizia ele: “Para singrar na vida é preciso não ter vergonha”...E são alguns tiposque... Eu digo isto porquê? Estavamos nós precisamente a começar o museu da Afurada, por agora chamamos assim, (...) e por razões tácticas foi o Presidente da Câmara lançar a primeira pedra e portanto temos aquele apoio. E houve logo um imbecil que é o presidente do Rancho da Afurada que, ali à frente de toda a gente disse: “Isto era muito bom era para sede do rancho”. Portanto, com quatro ou cinco palavras destruiu um projeto. Tenho consciência disso, é um imbecil mas este tipo de apetências locais são terríveis e é preciso ter muito cuidado. (...) O parque biológico teve a um fio de desaparecer. Quando a Câmara mudou e ganhou pela primeira vez, para o Dr Luis Filipe Menezes, que eu não conhecia de lado nenhum, mal conhecia da televisão (...) e no primeiro mês que ele esteve na Câmara, ele foi a Lisboa (...) em que estava o Carlos Pimenta, e deve ter comentado qualquer coisa do género: “Ah, então Luis tens o parque biológico!”, E o LFM: “é verdade , já me falaram nisso, isso estava muito bem para fazer um centro desportivo, tem uns relvados”. O Carlos Pimenta foi ao ar e veio!...Telefonou-me a contar isto e combinou logo nesse encontro casual uma vinda aqui a Gaia para (...) Houve ali, lá está a comunidade local e dizer “deixa-me apanhar isto”. (...) O relacionamento com as comunidades locais tem de ser muito cauteloso. Tem de ter a vertente da aproximação, da simpatia, da informação, etc. mas da autoridade. (...)

Eu-Quais os problemas socio-ambientais que destacaria aqui na região ou zona envolvente?

NP-De bom, esse guiazito dá uma imagem do que se fez aqui em Gaia. E até na região, (...) agora o problema é que, como em tudo, a sensibilidade passa muito pelo cimento armado. (...) Se formos a ver esse guiazinho que faz o resumo do investimento feito em Gaia em ambiente nos últimos anos, 90% é em betão armado. Gasta-se com facilidade 100 milhões de euros para fazer saneamento... eu não estou a dizer que não é necessário, (...) em países civilizados da Europa, em alguns lugares não têm saneamento, existem outras soluções. Mas cá fez-se em todo o lado, fez-se em aldeias que funcionam muito bem com uma fossa, fez-se saneamento. Porquê? Ninguém discute 100 milhões de euros para uma obra. Mas discutem 1 milhão para uma coisa imaterial, por exemplo, como seja a reserva. Se eu dissesse que tinha gasto aqui 1 milhão de euros, diziam “ah, 1

milhão de euros para os passarinhos?” (...) Cimento nunca se questiona e o resto questiona-se tudo. Portanto, na área do ambiente (...) estão a ser feitos grandes investimentos, mas a parte imaterial essa (...) E muitos foram mal feitos. Os fundos comunitários para valorização do litoral, a fatia ambiental foram maioritariamente gastos para dar cabo do litoral! Porque eu considero que o que se fez em muitas praias de Portugal, já para não falar do que fez lá em cima na Galiza, quer dizer ainda são mais parolos que nós, foi dar cabo do litoral. Considero que ir a uma praia e pôr as barracas com o pano todo igual é dar cabo do litoral, ou fazer aqueles arruamentos muito bonitos, é dar cabo do litoral (...) Temos alguns exemplos bons, Vila do Conde fez alguns exemplos bons, a recuperação daquela marginal à beirado forte, arranjou uma solução mista engraçada mas a maioriados dinheiros foram mal gastos. E já vem aí um pacote, foi anunciado pela ministra de várias coisas, anunciou um pacote de não sei quantos milhões para a obra do litoral, obra leia-se, com mais calhau. Portanto, a parte fina do ambiente está por trabalhar. (...) Há não sei quantos milhões pata calhau mas não há um décimo para intervir nas áreas protegidas.

Eu-E a questão dos incêndios, por aqui?

NP-A questão dos incêndios só tem uma solução. Pouca gente reparou nisso, mas daquela vaga de incêndios há 3 ou 4 anos, houve um dia que acabou, de repente pelos bombeiros. Portanto no dia em que acabarem com os bombeiros (...) voluntários acabam os incêndios. (...)

Eu-O que destacaria como mais relevante do trabalho do PBG, principais sucessos deste longo percurso?

NP-É difícil destacar uma coisa mas... para já não restam dúvidas de que toda a actividade destes 30 anos em torno do Parque Biológico influenciaram muito a política municipal dos vários presidentes de Câmara, obrigaram-nos entre aspas a ter o ambiente...pelo menos no discurso. Também influenciaram obviamente a maneira de ver da população em relação às questões ambientais, tenho imensas provas disso. E depois conseguimos pequenas vitórias como esta do Estuário do Douro. O Estuário do Douro que durante anos foi cobiçado para tudo e mais alguma coisa. Ele era um Porto, um Hotel, uma marina...acabou por cair nas mãos da conservação. (...) E vitórias como esta do alargamento do Parque Biológico que era uma coisa que para mim estava a esquecer-se com (...) a especulação que havia de terrenos, estava fora de questão e agora está-se a conseguir. Outra coisa que é uma vitória pequenina mas que tem um sabor muito interessante, é que o nosso parque de Crestuma que é um local de valor arqueológico, já vamos fazer este ano a 3ª campanha de escavações arqueológicas, vamos promover e pagar (...) e não havia escavações arqueológicas em Gaia desde sempre, portanto é valorizar um sítio arqueológico (...)

Eu-E por outro lado queria perguntar sobre eventuais dificuldades com que se debatem?

NP-Até nem nos debatemos com muitas. Para dizer a verdade, estivessem todos tão bem como nós estamos. Do ponto de vista financeiro não fazemos tudo o que queremos, especialmente no que toca a investimentos e nesta altura de crise é preciso alguma ponderação mas temos feito mais ou menos o que pomos nos planos. Estamos numa situação boa, neste momento a relação com o poder político também é muito boa (...) No início houve sobressalto mas que foi resolvido com o Carlos Pimenta, pois na altura tinham dito ao Presidente da Câmara que não vinha cá ninguém. E nós somos a 2ª instituição mais visitada em Gaia. A primeira são as caves, com 400 mil pessoas e a seguir somos nós com 120 mil. (...) É evidente que o facto de ser uma estrutura publica faz-nos andar sempre com o crédito na boca (...) pois estamos bem com o presidente da Câmara mas para o ano vai haver eleições (...) e nunca se sabe o que pode acontecer. (...)

Eu-Em termos pessoais, o que é que esta experiencia que é uma experiencia de vida lhe trouxe, e mudanças pessoais, de aprendizagem?

NP-De aprendizagens trouxe muitas coisas, como por exemplo, eu não percebia nada das invasões francesas e agora pediram ao parque biológico as invasões francesas. Portanto este tipo de conhecimentos paralelos que se tem de ter para gerir globalmente um projeto. E comigo como experiencia profissional e devida, foi muito enriquecedora porque, como disse, estive sempre a crescer nos vários aspectos, a melhorar e a progredir positivamente. Tem permitido fazer coisas interessantíssimas para além dessa rede de associações de que falámos, as próprias comunicações e fora o que está em carteira, ainda há muitos projectos para serem apresentados, nomeadamente na área da escrita. Para o ano o Parque faz 30 anos e eu quero apresentar a monografia do parque, que é uma coisa que não temos (...). Para o ano no dia 21 de Março, dia da Árvore há de ser lançado.

Serralves - Museu de Arte Contemporânea e Parque

Eu-Pergunto-te em primeiro lugar, a origem dos projectos de educação ambiental aqui na Fundação de Serralves.

NP-Desde que há a Fundação que há a preocupação em estruturar formação educativa dirigida aos mais pequenos. Sempre houve educação no contexto do ambiente e as temáticas sempre foram: artes, arquitectura e ambiente, desde que a fundação inaugurou, em 1989. Portanto, começou logo com uns exercícios e entretanto as coisas foram crescendo. Claro que em 1999, quando o museu inaugurou, o serviço sofreu um crescimento exponencial muito grande, como é lógico. Esse crescimento foi antecipado porque percebia-se que de repente haveria uma curiosidade muito grande na cidade, e era preciso estruturar para receber uma maior quantidade de público com outras expectativas. Passou de 1000 para 40000 no ano 2000, e em 2001 passou para 80000, portanto foram saltos gigantescos e foi preciso recrutar muita gente, formar e acompanhar.

Eu-Ainda sobre os objectivos poderias falar do porquê de não ter só aqui a arte contemporânea?

NP-Sempre houve educação ambiental em Serralves. Agora o “ambiente” em Serralves realmente faz-se num cenário mais alargado de preocupação do que é “cultura”. De entender a cultura, e a cultura contemporânea, o mundo em que vivemos hoje e, no fundo apoiar leituras desse mundo. É um mundo já com algum grau de complexidade, nomeadamente em matéria de ambiente. É necessária alguma literacia científica e predisposição até para um estudo auto-direccionado para as pessoas não se sentirem demasiado perdidas nas questões do ambiente quando querem aprofundá-las. As pessoas normalmente têm uma ideia muito genérica sobre as questões de ambiente e quando começam a pensar aquilo é complexo, e nós queríamos apoiar essas leituras. Nós queríamos, primeiro, ajudar a desenvolver a literacia científica de crianças, jovens e adultos, com programas de educação em ciência mas muito orientados para o ambiente, para as questões da biodiversidade, das energias, da produção de alimentos, e temos uma horta biológica desde sempre. E queríamos também criar momentos de debate para o público adulto e momentos de cursos práticos, workshops pois o público português só vai até certo ponto em teoria, ele gosta de pôr a mão na massa e então resolvemos um pouco então casar a teoria com a prática o mais possível e as pessoas acham mais apelativo.

Eu-E em termos de evolução aqui do serviço educativo aqui ligado à educação ambiental do parque, como é que têm evoluído o programa educativo? Por exemplo ligado às escolas e outros públicos (...)

NP-Nós trabalhamos com todo o género de público. Escolas, do pré-escolar ao universitário, trabalhamos com o público adulto, com crianças e jovens que nos chegam do contexto não escolar, com necessidades educativas especiais e também temos vários projectos de intervenção social. Fazemos isto não sozinhos, temos imensas parcerias: universidades e centros de investigação que colaboram connosco e nos dão o apoio técnico-científico. Temos também parcerias com instituições da cidade, portanto, temos o *CIBIO*, o *CIIMAR*, a *Faculdade de Engenharia*, a *Universidade do Porto*, o *Laboratório da Qualidade do Ar Interior*, a *TAGIS da Universidade Nova de Lisboa*. Depois temos algumas associações, temos a *Associação para a Protecção do Gado Azinino de Miranda* e vamos agora trabalhar com a *AMIBA*, sobre as raças autóctones. Mas também temos outras instituições e autarquias mesmo. Trabalhamos com a *Fundação Porto Social* que têm projectos de cariz social na cidade do Porto. Também temos (...) a *Escola Superior Agrária de Coimbra* que é nosso parceiro num projeto que é um lar de acolhimento para crianças e jovens vítimas de violência doméstica, temos lá uma horta social, produzir alimentos mas tudo feito com os jovens com a parte educativa (...) é cá no Porto, em Campanhã. A Escola de Coimbra é nossa parceira mas é cá no Porto. (...) Nós recebemos aqui muitas crianças carenciadas (...) e temos também aqui uma parceria com a *ADIL* que é uma Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro em que trabalhamos também com os jovens da Junta de Freguesia. Também já trabalhamos com o Centro Educativo de Santo António que tem crianças em regime de detenção. Temos imensos projectos, também com a *Fundação Porto Social*, sim, e também temos o nosso programa “Serralves para todos” para pessoas com necessidades educativas especiais e que, ao contrário do que muita gente pensa, é vocacionados para jovens e adultos, porque as crianças estão integradas na escola e vêm com a escola. A partir de uma certa idade é que elas não têm oferta

cultural, e temos várias associações de pais que ficam todos contentes e trabalham connosco. No fundo são as próprias associações de pais que criam um programa de ocupação cultural para os seus filhos, incrível não é? Grande trabalho!

Eu-E em termos de equipa educativa, com certeza que têm evoluído muito, e como tem sido essa evolução?

NP-O serviço inteiro que são as artes, arquitectura e ambiente, tem duas coordenadoras, uma para o ambiente, que sou eu e uma para as artes, quatro assistentes que fazem, no fundo o contacto com o público e a produção das actividades que é pouco. E depois temos uma equipa de monitores que são free-lancer, são empresas, são pessoas que são convidadas a apresentar propostas ou chegam os currículos por várias formas, ou publicamos. Ou como acontece actualmente, são pessoas que já colaboraram de alguma maneira e nós conhecemos o perfil, pensamos “esta pessoa podia dar para este projeto”, e chamamos várias (...) e as que achamos que dá, afinamos e depois desenvolvem (...) o projeto. Não temos monitores do quadro, funcionários, temos monitores que desenvolvem projetos. São muitos, no ambiente, em regime semi-estável, ou seja, aqueles que colaboram regularmente... Porque eles colaboram... Por exemplo, os programas para escolas realizam-se quando as escolas solicitam. O que acontece é que quando nós lançamos um programa para escolas todas as vagas que temos enchem e portanto, eles acabam por ter uma prestação regular. Portanto, os programas que são mais assíduos porque os programas com maior sucesso têm sempre público, são à volta de 12. E depois temos aí mais uns 10 que são aqueles para cursos, debates que convidamos. E depois ainda temos os outros todos esporádicos, isto tudo de ambiente, e outro tanto nas artes. É uma equipa de 40 a 50 pessoas. No total é muita gente, é um serviço muito grande que acolhe 150000 participantes por ano, só para ter uma noção da dimensão. Porque há aqui questões.... Eu de actividades e projectos ficava aqui dois dias ou mais a falar deles.

Eu-Das actividades que têm, há alguns temas em que há mais integração da componente cultural, seja estética, de tradições, de arte contemporânea ou outras, com a componente de ambiente-natureza? Há acções específicas em que é mais fácil fazer essa integração?

NP-é uma questão interessante. É claro que há temas mais fáceis, em que naturalmente as pessoas reagem melhor e vêm e há outros em que nunca ouviram falar e é mais difícil. Por exemplo, se eu lançar um debate sobre agências de crédito à exportação...mas se eu lançar um sobre água e barragens se calhar é mais fácil as pessoas perceberem do que estamos a falar. Eu nunca fiz essa análise. O que eu posso dizer é que actualmente há uma série de temas que estão muito em voga. Eu acho que toda a gente aqui sabe que é a permacultura, é a transição, é as hortas na cidade e urbanas. Portanto, há um grande boom de pessoas interessadas nisto e ainda bem! Portanto, se eu quiser falar de alguma coisa também vou falar disto porque está toda a gente interessada.

Eu-Sobre as hortas há já muita gente a querer ter, pelas origens rurais e produzir o seu alimento também em altura de crise, e sobre a transição e permacultura porque é que achas que as pessoas estão interessadas?

NP-Acho que há muitas motivações. (...) Está ligado (...) a permacultura é um planeamento de habitats humanos sustentáveis, vamos assim dizer, no fundo é um sistema de planear eficiente, com algum senso comum que às vezes não existe quando se planeia, e de articular as várias dimensões. Mas tem na sua base preocupações com o que comemos e como produzimos o que comemos. (...) Um sistema de pouca mão de obra, pouco input energético, é muito eficiência. Mas agora há imensa gente com a permacultura em transição, com aquele movimento de transição do Rob Hopkins. Porquê não sei, (...) eu tomei contacto pela primeira vez com a permacultura há 5 anos, não se falava nisso. Há 3, 4 anos atrás começámos a reestruturar a nossa horta com o conceito de permacultura. Porque ela era biológica e agora inspirámo-nos e fomos um pouco mais além. (...) Temos um símbolo que são as espirais de ervas aromáticas e o trator de galinhas mas isso são pretextos para se falar das coisas, como estamos num espaço e jardim histórico não se pode fazer tudo o que se quer. A nossa horta agora, a grande novidade é que tem mobilização zero. Não revolvemos o solo, se temos de cortar uma couve cortamos e a raiz morre na terra e portanto o solo mantém a estrutura e esse é um conceito muito bonito e que quero que as pessoas percebam. Nós temos horta sempre, umas coisas saem, entram outras, já não há o ciclo tradicional que havia, em que chegava a Junho, culturas de verão e depois aquilo era tudo revolido, arado para fazer novas do Outono, a terra ficava ali a esterilizar com o frio, agora não. E temos outras áreas de estudo. Outra área que me interessa muito no ambiente é as pessoas reflectirem na sua identidade, chama-

se identidade e sociedade de consumo. Que é, aquilo que nós somos está completamente vinculado ao que compramos. Uma pessoa compra produtos mais verdes, outras compram menos, umas usam mais detergentes em casa do que outras, umas usam mais cremes ou mais maquilhagem, umas têm mais roupas assim ou assado, compram mais livros ou menos, mas a nossa identidade está muito naquilo que consumimos. Até uma vez num documentário ouvi “precisamos de ser mais e de ter menos, porque hoje em dia já somos “teres” humanos e não seres humanos! Também tem a ver com os movimentos de simplicidade voluntária, a ideia do decrescimento. Todas essas ideias inspiram a ideia de identidade, de quem eu sou e de como de facto o mundo não pode comportar este nível de consumo, nós temos de precisar de menos a nível de tudo. E às vezes as pessoas associam que ter menos é ter uma vida mais pobre, menos feliz e não é.(...) Porque às vezes temos coisas em casa que estão paradas há anos, e isso são recursos empatados, as pessoas não deviam fazer isso, vivem em casas enormes que gastam montes de energia, e se calhar não precisava de uma casa tão grande, também temos de pensar que isto é um único planeta.

Eu-E aqui já tem havido debates sobre isso?

NP-Sim, muito, nós temos o “Hortas em transição” que são cursos que falam sobre isto mas também temos imensos debates. (...) No consumo, e até no que comemos. A verdade é que esta sociedade dita mais evoluída e rica come muito mais e mal e com isso só consegue gastar recursos e ficar doente. (...) Comemos demais e desequilibrada pois hoje em dia a dieta só é baseada em 3 cereais maioritariamente, comemos demasiada proteína animal e não é preciso, e é caro e tem consequências ambientais. Eu não estou a dizer... eu por acaso sou vegetariana, biológica mas não quero dizer que as pessoas têm de ser vegetarianas, sou vegetariana mas não sou fundamentalista. Se houver uma festa em Trás-os-montes, com uma posta barrosã também provo, já não consigo comer muito pois o meu organismo depois fica totalmente desajustado. (...) O que eu quero dizer e tenho dito em todo o lado é que, se não formos nós, os pais, os educadores em todos os contextos a operar a mudança em primeiro lugar em nós, não há ambiente, não há educação ambiental, porque a mudança começa em nós. Porque não há nada mais mobilizador do que o exemplo. E quando me vêm com “ai, é tão difícil mudar, eu começo a dar os exemplos todos do que eu já adoptei na minha vida e são exemplos pequeninos, e há muita coisa que ainda não fiz. Cada um está numa parte do seu caminho e tem de ser respeitado, aqui não há melhores nem piores, mas é bom que tenha começado o caminho. Se está no início, está no início, já começou, o pior é quem não começa porque diz que os outros é que têm de mudar, têm de fazer, “porque já sou muito velho”.

Eu-E sobre esses caminhos pessoas, e sabendo que já és da área do ambiente, engenharia do ambiente, esta experiência aqui em Serralves tem-te feito mudar algo, de aprendizagens, mudança pessoal?

NP-É uma pergunta difícil, nós somos um conjunto de circunstâncias, claro que Serralves terá contribuído imenso, desde logo porque me deixa sonhar, investigar e construir e fazer tudo aquilo que eu considero importante. Porque eu no serviço educativo sou a coordenadora e conceptora. Eu concebo os programas, defendo linhas de pensamento face às coisas, eixos de reflexão, formas de fazer e, encontrando um sítio que valoriza o meu trabalho e que me apoia a estar nessa forma na vida, claro que contribuiu muito. Agora se eu fosse uma engenheira que trabalhasse numa indústria e trabalhar sobre a poluição, não teria perfil. (...) Eu tenho a sorte de ser e fazer exactamente... está tudo em sintonia, daquilo que eu sou e aquilo que eu faço, e ainda por cima num sítio que valoriza, tenho muita sorte, de facto. Eu não teria perfil para a indústria, não é que não valorize, eu acho importante o trabalho que fazem mas eu tenho mais um perfil ligado às pessoas. (...) Eu sou uma militante por natureza, é na fila do autocarro, é no supermercado, eu estou sempre “tumba, tumba” a falar de isto. A minha ideia é, hei de trazer isto para o discurso comum, à força nem que seja, estou sempre a adequar o discurso para mais simples mas a ideia é trazer outra discussão.

Eu-E talvez porque tens essas motivações procuras também formações nessas áreas, não?

NP-Sim, eu estudo constantemente. Eu sou uma apaixonada por tudo, estou sempre a ler e a estudar.

Eu-E em que áreas de formação?

NP-Não é um estudo formal. Eu senti a necessidade de fazer a via formal de ensino e fiz a pós-graduação em Educação, aliás em avaliação de projectos em educação, avaliação de projectos, de metodologias, de aprendizagens. Porque a educação é um campo de saber e a educação ambiental que se fazia em Portugal durante muito tempo e que ainda se faz em muitos sítios não tem nada de

educativo, nem de ambiental, se formos a ser críticos. E isso é grave. Eu acho que não há responsabilidade maior do que ser pai ou educador. Não há, porque nós estamos em posição de abrir ou fechar horizontes e isso é uma responsabilidade muito grande. Há que estudar, e reflectir e tentar ser crítico e não fazer a coisa irresponsável. (...) Outra área de estudo, é mais informal. Agora com a internet e com os livros que há, a pessoa pode estar sempre... As minhas áreas atuais, já passei por muitas... são os sabonetes e detergentes ecológicos, porque eu sou minimalista e gosto de descobrir a receita perfeita minimal. E o mínimo que eu descobri até agora assenta muito no tradicional, que é o vinagre e o bicarbonato de sódio, incrível! Outra área são as construções com terra, onde mais uma vez há menos informação, da portuguesa de adobe, tabique. (...) Temos em Portugal muito know-how, massas de cal, telhados com madeira e lousa lusitana. Acreditas que eu sei desenhar telhados actualmente e construir?... Porque eu estudo e depois faço. Também a parte da horta e de fruteiras, estudar as variedades regionais, estudo imenso e tenho-me deparado com problemas de acesso à informação porque Portugal não valoriza as suas variedades autóctones e regionais, não as preserva e portanto não as documenta, não as estuda e não há acesso. É muito giro dizer em Serralves “vamos ter maçã pêro-pipo e maçã horta da loja”. E dizem “está bem, onde é que isso se arranja?”. Portanto, o que é que nós estamos a fazer? Estamos a trabalhar, investigar com aqueles que estão no terreno, que têm know-how e que conhecem algumas associações, estamos a tentar reunir informação e para o próximo ano, espero eu que no “hortas em transição” venha uma parte sobre variedades regionais em que as pessoas venham aprender e que saibam exactamente... por exemplo, esta maçã quantas horas de frio precisa para saber se vai vingar na minha terrinha ou não e onde arranjar, manutenção, tudo. E eu sendo engenheira (...), eu aqui em Serralves sou conhecida como a “Menina das tabelas”... (...) Outra área que me interessa é o do consumo crítico, a percepção que as pessoas têm de si e aquilo que faz a sua identidade, é muito importante. Outra área de estudo tem a ver com a educação. Porque se eu sou responsável por avaliar projectos, programas, oficinas educativas, eu tenho de perceber se elas estão adequadas e isso é muito interessante porque, imagina a responsabilidade: Se tu pedires a um grupo de miúdos para fazer uma coisa que eles cognitivamente ou motoramente não estão aptos, vai gerar frustração (...) Uma forma que eu tenho de estudar muito boa, e já estudei muitas, e que é uma dica boa para outros educadores e estudar os currículos escolares porque estão muito bem feitos. O que os professores fazem com eles é outra história e se têm condições para fazer melhor do que o que fazem e a situação das escolas. Mas os currículos teoricamente são brilhantes e a informação já vem muito operacional, é muito bom. Claro que o que a gente faz não tem nada a ver com escolas. (...) Os miúdos não vêm todos os dias, mais uma razão para ser uma experiência única, fantástica e transformadora, e já dizia o Fernando Hernandez, de Barcelona que uma experiência só é verdadeiramente transformadora quando há o encontro, quando as pessoas realmente contactam, encontram-se, quando há um momento em que o monitor e o seu grupo se encontram, se tocam, sentem. E isto é uma experiência pessoal, tem de ser pessoal. Mais uma vez, como é que podemos fazer educação ambiental pessoal se nós não somos os primeiros a ser transformados? Não dá mesmo.

Eu-Tu como coordenadora tens motivação para estudar, e os outros educadores e educadoras sentem necessidades de formação?

NP-Claro que aos funcionários é promovida a formação, nas várias áreas, isso é óbvio, mas eu vou falar sobretudo dos monitores que é quem trabalha no terreno e que faz a educação ambiental que acho mais pertinente. Claro que interessa que a equipa de produção esteja dentro das temáticas, mas mais depressa se calhar precisam de formação em áreas específicas de gestão do que educação. (...) O que nós temos instituído é que, e alguma forma, isto é uma comunidade de práticas, o Venger. Ou seja são pessoas que operam numa mesma área, que neste caso é um contexto não formal de aprendizagem, parque, museu, é uma comunidade com características e necessidades. Então o que é que promovemos? Encontros. A verdadeira comunidade de praticas seriam eles a promover-los. Aqui temos a coordenação que sou eu e que cria o momento. Promovo esse momento de encontro, eles vêm e nesses momentos acontece muita coisa. Ou é um que foi convidado especificamente para apresentar o seu projeto, como é que está a correr, apresentam fotografias e depois os outros opinam, partilham. Ou então são convidados que nós trazemos para falar com eles, tirar dúvidas. (...) É uma formação que não é uma formação, mas é formativo. São momentos formativos mas não é uma formação em que há um que sabe muito e os outros estão a beber. É

sempre a ideia da partilha de praticas. Mesmo quem vem falar de fora vem falar do seu ponto de vista, e pode ser um técnico numa instituição com meninos autistas como pode ser um professor universitário. Para além disso, as pessoas que nós escolhemos para colaborar regularmente (...) e que fazem a alma do que está aqui todos os dias, do que é a oferta regular são pessoas que foram escolhidas. Se elas foram escolhidas é porque têm também esta forma de estar na vida que eu tenho. Não conseguem estar sempre a deixar de querer saber mais e a apaixonar-se por tudo, têm uma fome e um desejo. Outros não são tanto mas têm um gosto para aprender e aí damos estímulos, normalmente agarram-nos muito bem. Então eu só quero gente ou naturalmente... ou mentes abertas, porque quem não está sempre a aprender...porque o serviço é construído dessa forma. Um monitor que venha cá e que pergunte o que é para fazer, eu digo “adeus, tu é que tens de saber o que é para fazer, só te digo o que é para trabalhar e o génio tem de estar aí”. É essa a nossa lógica, não há guiões nem receitas (...) Eu digo” eu quero trabalhar isto e, daminha pesquisa tenho este site, esta ideia, já pensei isto, o que é que acham?” E eles é que têm de pegar naquilo, juntar mais alguma coisa e construir. Depois vêm apresentar e pela minha experiencia digo “acho que sim” ou “acho que não vai correr bem”, eles defendem, adaptam, temos as discussões e depois experimentamos. E depois se corre bem é excelente, se não corre bem melhora-se. (...) O monitor tem de ser suficientemente bem, o genial não acontece todos os dias, mas acontece e é lindo de se ver. E o genial é quando é tão simples, tão simples que é genial, porque quando tem muito aparato provavelmente não é genial, tira um bocado a atenção. E depois há tanta estratégia gira de como se lança uma proposta educativa, eu debato e estudo com a professora Elvira Leite. Há truques que são óbvios quando a gente os ouve mas que há tanta gente que não os usa. Por exemplo, quando lanças uma proposta a um grupo tens de falar para o grupo todo. Tens de explicar numa frase o que vão fazer e depois tens na segunda fase dizer qual é a primeira etapa e pô-los em acção logo, não se deve estar a falar muito nem a dividir em grupos primeiro. (...) coisas desse género, como adaptar às idades, e a melhor proposta é aquela em que tu entras numa sala e o monitor até podia não estar lá, estão em auto-gestão. Se estão em auto-gestão é porque a proposta era motivadora, perceberam o que tinham para fazer e estão a fazer, perfeito. Isto é muito importante porque quantas oficinas não há em que está o monitor todo exausto e os putos todos aos pulos (...) Outra coisa é a importância de ouvir o outro (...) e de saber valorizar os outros pontos de vista e isto parece menos do que eu estou a dizer. Pois para tu valorizares um ponto de vista diferente tens que ter a capacidade de ver que aquilo pode ser um ponto de vista diferente, tens de tu própria de quebrar todo um conjunto de regras, e nós somos filhos do ensino tradicional que é castrador. Por exemplo, aqui há tempos quando as minhas miúdas eram pequenas, tinham 2 e 4 anos, estava a chover e ele as tinham o seu guarda-chuva, parou de chover depois e elas imediatamente puseram ao contrario e puseram a brincar com ele, o meu primeiro instituto foi “não, não é assim”, mas depois pensei, deixa ver o que isto dá. Estiveram aí 2 horas a brincar com os guarda-chuvas. Claro que eu pensei têm que proteger o material, têm que valorizar, não estragar mas por outro lado, nestas idades eles estão a descobrir o mundo e se a gente castra, a capacidade de descoberta e exploração é gravíssimo. Portanto, o que é que vale mais, nesse caso o guarda-chuva serviu para tudo. (...)

Eu-E aqui também tentam também estimular isso, não é?

NP-Nós tentamos, de facto deixar que as pessoas interpretem das maneiras mais impensáveis ou imprevistas, isso é que é importante. É que existe um espaço para e reinterpretar de forma livre, um exercício livre. Alias a arte contemporânea tem muito a ver com isso, de exercício experimental de liberdade, porque o artista cria e não tem limite para nada, não tem função, pode não ter, nós não sabemos ou podemos não saber. E além disso a arte surpreende-nos e é um bom exercício ser surpreendido. (...) Agora isto da educação ambiental que tu dizes que está aqui em Serralves é assim neste domínio, da criatividade, de outros tipos de resposta. Porque se nós formos assim culturalmente, se formos assim no nosso interior, sem dúvida que vamos reagir muito mais positivamente às questões do ambiente e vamos ser capazes de encontrar outras formas de ver e de fazer. Tudo está ligado, mesmo.. (...) Aqui há coisas que eu deliro, deliro porque eu própria sou filha do ensino tradicional. Por exemplo, uma vez veio uma monitora contar-me, ela é artista plástica, e disse “oh, entrámos no outro dia na sala e aquilo cheirava muito mal, devia ser um cano, um esgoto da banca (...) e um miúdo disse logo: “cheira a peixe podre”, era uma oficina artística, e eu pensei logo “tenho de tratar disto, que chatice”, e eu disse , “Oh Cristina desculpe”, que era a monitora, “eu tenho de tratar disso”. Ela disse logo “cheira a peixe podre? Vamos procurá-lo!” Os

miúdos fartaram-se de procurar o peixe podre e como não encontraram, construíram um! Com moscas e tal, e eu acho isso genial porque o que é que ela trabalhou? Ela trabalhou o imaginário a partir de um sentido que foi o olfacto e transformou uma situação constrangedora tanto para a instituição como para o grupo, num momento altamente de grande usufruto e criativo. Isto é muito giro!

Eu-E com outros públicos, adultos, idosos por exemplo, também acontece estas interligações nas actividades e temas que têm, de por exemplo com as plantas aromáticas ligarem a lembranças tradicionais?

NP-Sim, nós temos uma estrutura de actividades que é, nós inspiramo-nos muito no “project based learning”, “inquire based learning”, e adaptamos a coisa, temos trabalho de campo, trabalho de laboratório nas nossas actividades. O que quer dizer que começam com o enquadramento de um tema mais geral, ambiente e tal, em que rapidamente nós tentamos perceber qual é o domínio dos conceitos-chave que o grupo tem e qual é a cultura geral associada ao tema e qual é motivação, para a partir daí construirmos a actividade. Portanto, nós para uma actividade podemos ter várias ideias preparadas e depois como grupo ir mais por ali. Depois também vamos muito para o parque que é muito apelativo, fazer observações, recolhas, depois temos uma parte de laboratório, não em todas as oficinas mas em algumas, com protocolos e procedimentos e depois temos a parte de conclusões, isto com escolas. A parte da horta, temos meninos que vêm todas as semanas para a horta. Depois temos para famílias, tem sido um boom! Ao domingo de manhã e às vezes é o dia todo, com actividades de ciências e artes, os pais com as crianças, uma maravilha. Porque os miúdos adoram as questões da biodiversidade, bichinhos, energia, tudo e os pais também aprendem, e depois é aquele momento de convívio. Depois nós temos as Conversas sobre Ambiente com os debates em parceria com a Liga para a Proteção da Natureza, em que em torno de vários temas convidamos três oradores mais a moderadora que é do Farol de Ideias, faz o programa Biosfera, Arminda Deusdado, e então eles falam e enquadram o tema e depois abre-se o debate ao público. Temos público muito giro, desde jovens, estudantes, jovens de associações de ambiente, e activistas, desde reformados, técnicos de Câmaras, de tudo. Depois temos agora um novo ciclo de palestras, que até vai mudar de nome porque assusta o nome palestra, que é sobre a biodiversidade com a CIBIO, que é para falar da biodiversidade no parque, as aves, os reptéis, anfíbios, que têm resultado, sobretudo quando tu tens a palestra e depois segues um percurso para ir ver os animais. Nós temos a parte prática que também é um sucesso. Temos os cursos todos que tu conheces do “hortas em transição” que vai desde coisas mais técnicas de poda de árvores de fruto até “construa o seu colector solar”, e o tractor de galinhas passando pelos sabonetes caseiros.

Eu-E nesses temas interligam outras questões como a paisagem ou outra parte cultural?

NP-A paisagem confesso que não estamos a trabalhar, quem trabalha isso é a Direção do Parque directamente, nós também pertencemos ao parque, mas trabalham não com publico mais jovem mas em grandes conferencias de reflexão. (...) Nós trabalhamos a paisagem não sob o ponto de vista de jardins. Mas já chegámos a trabalhar num outro projeto a nível de território, arquitectura do território, o que tem tudo a ver com ambiente. É paisagem mas mais macro, é a ideia hoje em dia da macro-mobilidade, das cidades contínuas, no fundo como isso impacta na nossa cultura de identidade e mesmo as marcas no território. Lembro-me sempre do livro do Álvares Domingues, “Rua da Estrada”, é brutal, tão português, as pessoas saem e está ali a estrada com os carros e não há passeio e de repente a fachada da casa é a montra do stand de carros (...).

Eu-E esse projeto foi através de palestras?

NP-Não foi com alunos do secundário, mas foi da Galiza, foi em cooperação com o projeto Terra, do Colégio Oficial dos Arquitectos da Galiza (37). Porque eles andaram a fazer Galiza e Norte de Portugal, trabalharam o Porto e Guimaraes e também Melgaço e por aí fora e nós colaboramos com eles na conceção, reflexão-base ao guia que eles fazem, e também formamos monitores para fazerem as visitas deles na cidade do Porto, e também os recebemos cá em Serralves. Portanto, foi uma coisa muito piloto, nós adorámos o projeto deles pois para mim faz todo o sentido reflectir sobre o território e nem sempre há o momento, a oportunidade, foi muito interessante.

Eu-E sobre o público aqui perto do entorno de Serralves, a comunidade local vem fazer actividades?

NP-A grande maior parte será a Área Metropolitana do Porto mas temos gente de todo o país (...) e temos projectos que não é só cá. Também vamos fora, são projectos específicos. A nossa oferta

regular é prestada cá, não é fora, mas o resto é desenvolvido lá porque têm de ser desenvolvidos naqueles contextos.

Eu-Eu gostava de me desses a opinião sobre a visão dos centros de educação ambiental como dinamizadores sociais.

NP-Essa é a minha perspectiva de estar na vida e de dirigir este centro de educação ambiental. É a de construir comunidade e se for de construir cidadania ativa, então será um dinamizador, acho que sim. A partir do momento... teria de reflectir nessa pergunta, porque tudo contribui para a dinâmica. Até às vezes aqueles encontros que um grupo de amigos organiza às sextas-feiras no café não sei aonde é dinamizador, o que é preciso é criar momentos de encontro. Nós aqui eu acho que criamos com as características que defendemos, com metodologias e as praticas, tem que ter. Portanto, eu acho que sim, são dinamizadores. (...) Sim, locais. Temos de ver que isto é um equipamento para a cidade, é nacional mas os primeiros privilegiados são aqueles que estão perto e que é lhes mais fácil vir.

Eu-Com todo este percurso o que é que destacarias como sucessos ou pontos fortes?

NP-Não sei, tudo tem uma parte de sucesso e uma parte de menos sucesso para melhorar. Eu acho que é tudo um caminho.

Eu-E dificuldades?

NP-Dificuldades há muitas, constrangimentos, a todos os níveis, como a gente sabe, são muitos projectos às vezes para equipas pequenas, por isso é que é preciso lutar para ter verbas para se fazer as coisas. Agora, pelo que é que eu luto e que espero que ajude ao sucesso? Pela consistência e congruência, pelo exemplo. Lá está, para fazer sentido, isto para mim é importante. É que tudo faça um sentido e que esteja tudo articulado o mais possível, e já se conseguiu muita coisa mas há muita coisa a conseguir mais. É como aquela história do caminho pessoal, por muito que eu esteja motivada como estou, ainda tenho tanto para melhorar, embora esteja muito orgulhosa do que já consegui, mas a consistência e ter a equipa coesa, motivada. E acima de tudo eu valorizo muito o serem profissionais excelentes como serem pessoas excelentes, pessoas honradas, pessoas sérias, comprometidas, a parte humana para mim é muito importante. Eu acho que temos e construir um mundo com os valores muito bem identificados, de pessoas que promovem a paz e não o conflito, pessoas que são tolerantes, que de facto valorizam a diferença e por isso, no seu dia-a-dia são tolerantes, se outras perderem a cabeça têm calma. Temos de ter um mundo de paz, se não há paz.... Há pessoas que dizem valorizar a diferença, mas há primeira coisa que alguém discorda de mim, as pessoas desatam logo aos berros, não pode ser. Tem de se ter calma, ouvir e pensar e ter a mente aberta. Para mim, pessoas que são assim, e esforçadas, trabalhadoras, honestas, é muito importante. Agora, sucessos (...) aspectos, ora nós temos um público muito fiel, é muito bom que nós abrimos agora as actividades de educação ambiental (Agosto) e até ao Natal elas enchem para o ano todo. É muito bom. (...) E há professores que trazem alunos diferentes muitos anos e isso é muito bom porque significa que somos parceiros deles na construção de algo que, em conjunto, acreditamos que é importante. Portanto, um sucesso é ter uma equipa que consegue estes resultados, porque a diferença está nas pessoas, está na equipa, no grau de motivação, no compromisso e na capacidade da equipa. É que eles todos os dias estão lá a olhar para a pessoa como se fossem pessoas!

Eu-Para acabar, eu sei que há parcerias com outros museus, e em termos de ligações com outros centros de educação ambiental, há também?

NP-Sim, formalizadas não mas conversamos. Eu acho que ainda há pouca articulação e conhecimento dos projectos uns dos outros, os equipamentos de educação ambiental e não é muito fácil. Nós estamos todos no CRE Porto e eu acho que no CRE Porto uma das mais valias é precisamente potenciar um maior conhecimento do que todos andamos a fazer e eu sempre defendi e acho que era importante aos poucos começarmos a articular e a potenciar o trabalho uns dos outros, porque sendo em conjunto... e também a beneficiar de uma reflexão mais alargada. Concorro plenamente mas há sempre alguns constrangimentos que muitas vezes são sempre os mesmos, de que as equipas são pequenas, há poucos recursos, às vezes as burocracias, os circuitos burocráticos instituídos e as hierarquias tornam a agilização de algumas ideias e projectos lentas e então nunca se viabilizam, o que é uma pena, mas informalmente há Eu visito, a nível nacional, vários centros de educação ambiental. Aqui no Porto falo muito com o Pedro Pombeiro, com os centros de educação ambiental aqui do Porto. Conheço a Quinta da Gruta e Quercus, lógico.

Associações, muito importante, as ONGAs, eu acho que toda a gente devia ser sócia de pelo menos de uma, isso é muito importante porque é uma maneira de estar informada acerca de muita coisa e depois dá-se força a pessoas que estão a fazer um trabalho muito válido e que se elas não existissem não era feito, que é o contra-ponto de tanta coisa de impactos ambientais que é feita neste país, a representação no exterior, em congressos. Portanto, eu acho que até é um privilégio de que pela modica quantia de 20 euros por ano, receber as revistas e newsletters e acho que isso é muito importante. (...) Eu sou sócia de várias delas (...) eu levo isto tão a sério, claro que amanhã eu posso mudar de ideias porque eu acho que o que eu defendo, defendo agora, do que eu sei, e se amanhã eu souber diferente, não tenho nenhum problema com isso. Agora, neste momento, o que eu acredito é que nós temos que apoiar o associativismo pelo ambiente e que devíamos fazer esse esforço (...) e fica aqui o repto, se forem estudantes acho que tem de estar no circuito de informação e este é um circuito privilegiado.

Eu-Obrigada.

.....

Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta

Eu-Qual a motivação e origem da criação do Complexo da Quinta da Gruta?

NP-A educação ambiental funciona lá desde 2001 que temos lá a funcionar o nosso núcleo de educação ambiental (...) foi primeiramente inaugurada a casa de cima. (...) A ideia foi que, como nós Maia sempre tivemos uma proatividade na área ambiental, no abastecimento de água, no saneamento, etc.. há vários anos com a construção de ETARs. Depois evoluímos para melhorar a recolha de resíduos. E no âmbito da recolha de resíduos começou-se a fazer a separação dos materiais, começámos a construir os ecocentros, a colocar ecopontos. Isto aí há 20 anos. (...) Depois a recolha porta-a-porta. Portanto foram sempre os projectos piloto que a LIPOR tinha implementados e portanto, a Maia sempre aderiu a esses desafios e sempre teve uma visão estratégica desta postura ambiental. E para que os projectos tivessem sucesso, era preciso que as pessoas se sentissem identificadas com os projectos, que fossem chamadas a participar. (...) Começamos logo nessa altura (...) a sensibilizar as pessoas, a educa-las, íamos às escolas. Por exemplo, a pôr os ecopontos nas escolas, campanhas, principalmente na separação de resíduos e recolha para a reciclagem, para o projeto de Reciclagem Multimaterial que foi aí durante 5 ou 6 anos o ponto forte da nossa atividade. Depois começámos a divergir para outras matérias. O ruído também foi uma parte importante, significativa. Temos um laboratório de ruído montado, sonómetros, exigimos projectos acústicos. No licenciamento urbanístico tentamos criar condições quer para a recolha de resíduos quer para o isolamento acústico, quer para as zonas verdes. (...) Tentar ter sempre um nível de qualidade sempre acima da média e ao mesmo tempo, ter sempre campanhas de sensibilização às pessoas para adoptarem depois esses espaços como seus e serem pessoas regradas. Lembro-me que fizemos uma campanha relacionada com espaços verdes, que era *Uma árvore em cada jardim* e também nessa área nós motivávamos as pessoas a ter uma árvore, íamos lá planta-la, para que a pessoa tivesse aptencia para os espaços verdes e valorizasse. E começamos a ter os primeiros contactos com as escolas, com os técnicos. O primeiro *ecoconselheiro* que apareceu aí... aliás acho que nós é que lhe pusemos o nome, como pusemos o nome dos *ecopontos*, *ecocentros*. Não havia nomes para as coisas e tivemos que as baptizar! E então começámos a criar uma estrutura forte e um núcleo interessante nessa área e houve oportunidade da nossa tutela, (...) do Presidente da Câmara (...) de vocacionar a Quinta da Gruta para este trabalho. Era um equipamento municipal, tinha lá coisas ligadas ao desporto tinha piscinas e o Ismae (...), libertaram aquele espaço. E então resolvemos investir com os fundos comunitários, e dedicar aquele centro só para a educação ambiental. Mesmo para a Câmara instalar lá o seu núcleo técnico e operacional desta área. O projeto tem 4 fases, incluindo a remodelação das piscinas, a 4ª fase é ter uma zona multidisciplinar, que tenha não só ambiente mas também desporto, lazer, espaços verdes (...) uma zona de fruição, de passeio, onde as pessoas possam contemplar jardins formais, contemplar hortas biológicas, animais. Não é um espaço só dedicado a uma determinada área. Embora a área dedicada à sensibilização ambiental, e educação para o desenvolvimento sustentável... porque depois acho que conseguimos passar essa fasquia e passar do quechamamos *educação ambiental* que a gente liga mais às escolinhas, aos miúdos, a um

folhetozinho e não sei quê, para passar a um grau mais aprofundado e se calhar com mais resultados, com a educação para o desenvolvimento sustentável. Portanto, lá funciona na Quinta da Gruta, numa primeira fase remodelámos a casa e as envolventes, na 2ª fase construímos a própria escola, da raiz para escola de educação ambiental, na 3ª fase foram remodeladas as piscinas, conseguimos afeiçãoar, do que estava previsto em termos de obra municipal... e os nossos colegas engenheiros e arquitectos (...) para aqueles que são mais sensíveis a estas questões... harmonizar as piscinas com aquilo que está na envolvente. Depois há uma ultima fase, em que é preciso adquirir uns terrenos mais para nascente, para um espelho de água, uma zona de cafetaria, jardim e cria-se o principal acesso à escola por esse terreno. (...) e à frente, na casa fica uma zona mais recatada de funcionamento dos serviços. (...)

Eu-E em termos de projeto de educação ambiental, essa evolução também tem se dado em termos de temas a abordar?

NP-Sim. Nós quando construímos o projeto contruímos um programa para a escola (EA) e a ideia foi diversificar ao máximo os temas. Começar a abordar, além dos temas tradicionais, água, resíduos, ar, ruído, etc, começar a abordar outros temas relacionados com as práticas tradicionais da agricultura, tratamento de animais, a cozinha tradicional, ateliers de reutilização de materiais. Até mesmo no programa de actividades deste ano, e já tínhamos há 2 anos, os programas séniores, com idosos que fazem trabalhos manuais, com tirl... eles sabem muita coisa que a gente não sabe dizer os nomes! Temos cá uma colega que é licenciada (...) é animadora socio-cultural e com idosos especificamente. Diversificámos o leque de ações (...). Quando fizemos o laboratório quisemos logo ter o laboratório, a cozinha, a sala para ateliers, auditório (...), laboratórios (...) ciências (...) para os miúdos compreenderem os vulcões, a flutuação. Depois temos bichos da seda, joaninhas, abelhas, percebem os ciclos todos dos animais e das plantas. Temos o sector da cozinha que é procurado (...) desde o pão amassado, bolachas aromáticas (...) space cakes, coisas mais modernas que também interessa mostrar o que é que existe hoje. Workshops para adultos também, na cozinha. (...) Depois tivemos como complemento que são as hortas, do projeto da LIPOR, *Horta-a-porta*, que são um conjunto de talhões que existem lá (...) de 25 m² e são cedidos em regime de condomínio, gratuitamente, a pessoas residentes, na Maia neste caso. (...) As outras hortas dos da LIPOR são cedidas aos outros concelhos. Produção em modo biológico sempre. (...) E portanto, foi um complemento interessante também para a nossa actividade porque a própria escola já tem os seus talhões à volta da escola, com um plano de rotação de culturas para fazer as acções de educação ambiental, para os meninos verem, conforme a altura do ano, qual é a cultura indicada, depois também fazem a colheita de couves (...) para as escolas. As escolas inscrevem-se. Funciona da seguinte maneira, há um plano anual e é dado a conhecer no início do ano lectivo, em Setembro.

Eu-E vi na internet que é um plano participado... falam com os professores?

NP-Aquilo tem duas componentes. Nós como temos também um sistema da qualidade e ambiente implementados no departamento, temos que fazer a monitorização das actividades e analisar resultados. E essa informação serve para nós alterarmos e melhorarmos o plano, de acordo com o número de actividades, de acordo com um inquérito de satisfação, nós olhamos no fim do ano e dizemos “esta actividades já está esgotada, ou não há pessoas, ou porque gostariam de ver mais isto assim...”, portanto utilizamos essa informação para alterar o plano para o próximo ano, e utilizamos a informação que os professores nos vão dizendo (...) e até coincidindo com os programas escolares e os conteúdos programáticos de determinadas disciplinas do (ensino) Secundário, e portanto enriquecemos o nosso plano. Depois o plano é fechado. (...) No final de Agosto, normalmente não temos quase actividades em Julho e Agosto, só temos férias ambientais (...) e a seguir os colegas fecham-se a fazer a proposta para o próximo ano. Essa proposta de plano é que bebe a informação toda do que foi o plano de actividades do ano passado, ver as actividades que se mantêm e as que vão ser alteradas, e também as informações que os professores e as escolas vão dando ao longo do ano. Vão contactando connosco, vêm lá a reuniões, vêm lá com alunos, etc. Na apresentação do próprio plano já está o plano fechado mas já vai ao encontro do que foi... ,pelas conversas e pelos contactos, que tivemos no ano passado. Normalmente fazemos uma reunião presencial nas sedes dos agrupamentos, nós temos cerca de 60 estabelecimentos de ensino, ao todo, e não conseguimos ir a todos, eles também não gostam muito, desde que há os agrupamentos. (...) Ou chama meia dúzia de professores mais dinâmicos e distribui. E nós fazemos

uma sessão de apresentação do plano na escola e depois a escola fica com o plano e depois, à medida que o ano lectivo vai correndo, as escolas vão se inscrevendo, nas acções. Temos acções dedicadas ao 1º ciclo, às creches, dos 2º e 3º ciclos normalmente são juntas, ao secundário. Depois temos o programa *de* famílias, temos o sénior, e temos as datas emblemáticas, como o dia da água, (...). E todos os anos vamos celebrando dias diferentes. Não fazemos todos os anos os mesmos. Às vezes fazemos o S. Martinho, às vezes fazemos o Dia da Família, outras vezes fazemos o Dia da Energia. O Dia da Árvore é sempre. (...)

Eu-Nesse plano de actividades, as escolas vão se inscrevendo mas há projectos que são contínuos ao longo do ano? É suposto as escolas fazerem determinadas tarefas?

NP-Nós este ano tivemos um projeto... Fazendo só um parêntesis, a questão dos projectos em contínuo, para as escolas, eles têm alguma dificuldade porque a dinâmica na escola cada vez está mais... diferente, vai-se modificando muito... Eles estão muito fechados naquilo que são os conteúdos programáticos. Se aquilo não é aprovado pelo Conselho Pedagógico no início do ano, já não pode ser introduzido, por exemplo, este ano lectivo tivemos muitas escolas a pedir hortas. Portanto tínhamos um projeto de continuidade que era na escola. Tínhamos um limite de nove hortas por ano lectivo porque também não temos capacidade interna para fazer mais, porque aquilo tem todo um trabalho inicial, preparar o terreno.... Nós damos essa ajuda toda, fazer a drenagem, pôr a terra, a primeira plantação é feita connosco (...) E depois eles fazem a rotação das culturas, a manutenção, etc. Mas essa fase inicial é toda feita por nós. Tivemos muitos pedidos e tivemos de pôr um limite. De resto, o que é que temos de continuidade? Temos a adoção de uma linha de água, (...) por exemplo, a escola adota um troço de linha de água e depois vai continuamente lá fazer as limpezas das margens, limpar resíduos.

Eu-Esse projeto está ligado ao *Projeto Rios*?

NP-Não, este é um projeto nosso. É a Corrente do Rio Leça, que é parecido, e nesse âmbito, tentando intercruciar os projectos ao nível do departamento, que vão havendo,. E depois os resultados destes troços, ou por escolas ou por famílias que também podem fazê-lo, são uma das pequenas componentes do projeto *Corrente do Rio Leça* (...). O projeto *Corrente do Rio Leça* tem várias formas de agir nas margens (...9 e uma delas é essa, através da adopção de um troço de rio ou por famílias ou por escolas. Depois temos outras vias que é nós próprios, em terrenos municipais, limpamos e fazemos replantações de árvores, etc. E aí intercruciza aquele projeto das 100000 árvores, não sei se conhece, portanto isto é tudo uma rede!

Eu-Sim, eu ia-lhe perguntar precisamente isso, sobre as parcerias que têm...

NP-Com o CRE Porto, desde o início que somos parceiros. Neste ano, temos o projeto 100000 árvores, e estamos a canalizar muito esse projeto para as margens do Rio Leça. Depois, temos os mecenas, que vêm connosco, como a SONAE, o Grupo Auchan, a Cerealis, o grupo CIN, que já fizeram acções de voluntariado connosco para fazer a limpeza das margens do Rio Leça e plantação de árvores.

Eu-E os trabalhadores aderem bem?

NP-Sim, eles vêm, ou é em terrenos deles ou nos nossos. Portanto, já dinamizámos muito essa área. E então o projeto da *Corrente do Rio Leça* vai benendo um bocadinho dessas interacções.

Eu-E o projeto do Rio Leça também envolve outros municípios por onde passa o rio?

NP-Sim, já se tentou criar, mas... Aliás este projeto do rio Leça é até um nome que foi baptizado até pela Câmara de Valongo. Eles é que começaram aí há 3 anos ou 4, com esta coisa da *Corrente do Rio Leça* e tinham um protocolo com muitas entidades, Faculdade de Engenharia, a CCDR, a ARH, a Faculdade de Ciências, a Câmara e mais uma data de gente. E fizeram umas acções, limpavam o rio leça aqui e acolá nas margens. E entretanto, nós tentámos fazer uma coisa semelhante, pôr o mesmo logotipo, emparceirarmo-nos também com eles porque somos todos concelhos da mesma linha de água, portanto o interesse era haver uma intervenção conjunta, em sintonia e que conseguir um resultado com maior visibilidade. Mas isso não se consegue por várias ordens de (...) razões: logo a primeira é que os diferentes municípios têm níveis diferentes de saneamento básico. Enquanto que nós na Maia, nós praticamente não devemos deitar nada... a não ser que seja clandestino, (..) para as linhas de água, para o rio Leça, temos ETARs, está tudo tratado (...) um afluente que é a ribeira do Arquinho, que nasce e morre na Maia e estamos a focalizar as nossas forças para resolver as questões de eventuais descargas na linha de água... porque se nasce e morre na Maia, não há mais ninguém a poluir a linha de água, é mesmo só a

Maia. Enquanto que o rio Leça, não, chega ao Maiashopping completamente poluído, precisamente pelo rio Ferreira, de Valongo, ainda não fizeram um emissário (...) porque não têm dinheiro... pronto nós compreendemos isso tudo mas há vários níveis de funcionamento em termos de condições necessárias para que o Leça se apresente despoluído. Nós também temos uma actividades que é a descida do rio Leça, (...) e quando fazemos a descida a pé vemos que ele nasce lindo, limpo (...) e depois acaba no Porto de Leixões que é o porto de referência da Área Metropolitana do Porto e da região Norte. Às vezes até comento comigo: A gente só fala no rio Douro, mas o Douro em termos económicos, não contribui quase com nada, agora (...) é que já tem mais uma coisas... Mas o porto de leixões é que tem mais força económica (...).

Eu-Uma das minhas questões era precisamente sobre a realidade socio-ambiental da zona...

NP-Tentamos cada vez mais promover a interacção dos privados, sejam pessoas singulares ou colectivas porque... ainda ontem estávamos numa reunião interna, de apresentação da alteração ao 1º Plano Director Municipal da Maia que já foi revisto e que agora vai ter a primeira alteração passados 3 anos, ele foi publicado em 2009, e e (...) e aquilo que está como base conceptual estratégica desvirtuou-se completamente em 3 anos porque foi precisamente em 2009 que emergiu o problema da crise. Portanto, o modelo de desenvolvimento e o nível de prioridade dos investimentos está completamente desvirtuados, não vai haver investimentos, não vamos criar mais nada, vamos é gerir o que temos. E ao gerir aquilo que temos, como sozinhos não conseguimos fazer tudo aquilo que é preciso, temos cada vez mais que chamar a sociedade aos projectos e desenvolve-los de uma forma integrada e na perspectiva do equilíbrio, não continuar a fazer cada vez mais, mais coisas que não se conseguem sustentar. E portanto, isto para referir que em reflexão que o modelo de gestão dos territórios, das cidades e ao fim ao cabo isto da educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável passa por ser isso mesmo, não é? É de como é que as pessoas se hão de comportar e respeitar aquilo que está à sua disposição, e que ao fim ao cabo é de todos e que cá fica quando os outros forem embora. É preciso realmente continuar a modificar essas formas de estar. Voltando ao início da nossa conversa, os objectivos de criar o centro desta forma é o de cada vez mais irmos por aí.

Eu-(...) Sobre o plano director municipal e o da mobilidade sustentável, este tipo de iniciativas, como é que se interligam com o Complexo de Educação Ambiental? Há interligação ou é mais através aqui da câmara? (...) Se há participação de quem está na educação ambiental, escolas com esses projectos?

NP-Em termos operacionais nós temos que criar equipas mais especializadas para desenvolver os projectos. Em termos da contribuição para os conteúdos há sempre interacção. E uma vez que esses assuntos giram e são tratados sempre no seio deste departamento, Departamento de Ambiente e Planeamento Territorial, nós promovemos uma interacção. Por exemplo, no projeto *100000 árvores*, por exemplo, tem componentes no rio Leça, tem componentes no parque de Avioso. O parque de Avioso está entretanto a ser gerido pela mesma pessoa que gere a Quinta da Gruta, (...) em termos da coordenação das actividades, e portanto nós ao dinamizarmos o projeto *100000 árvores*, que também está relacionado com a *Corrente do Rio Leça*, no parque de Avioso, temos aí logo uma contribuição, e os técnicos juntam-se e promovem as actividades dessa forma. Quando nós queremos na Quinta da Gruta fazer uma actividade relacionada com replicação de plantas, sementeiras... vamos chamar os nossos colegas dos espaços verdes, para irem lá fazer uma ação. O Plano de Mobilidade Sustentável (...) ele está a ser desenvolvido até nem é no nosso departamento, é no Departamento de Transito e Transportes, (...) têm uma equipa técnica, mas uma outra divisão do meu departamento, Ambiente e educação ambiental, também contribuem, ou nos workshops participativos ou nas questões ambientais que resultam da mobilidade, na crítica, por exemplo, à apresentação de propostas dos nossos consultores do modos suaves. Portanto, são projectos dinâmicos e que entram na esfera de todas as áreas do ambiente (...). Na Quinta da Gruta,...

Eu-E as apresentações desses planos já foram feitos na Quinta da Gruta?

NP-Sim, sim. No Forum e na Quinta da Gruta. Nós agora também temos um núcleo que está a tentar (...) implementar a Agenda local 21, o plano municipal para o desenvolvimento sustentável, com um conselho consultivo municipal. Já fizemos workshops participativos, temos o diagnóstico feito e temos já o plano de acção também proposto relativamente aos eixos prioritários que foram identificados em termos do workshop participativo e do documento de referência. (...) Estamos agora a apresentar o plano de acção para implementar em 2013. Curiosamente, (...) um dos

principais problemas que as pessoas apontam na Maia é a mobilidade. E nós já tínhamos na forja apresentar o plano de mobilidade sustentável e é uma das áreas sensíveis. Outra área sensível é o orçamento participativo, portanto as pessoas gostariam de ver o orçamento da Câmara participado, nem que fosse numa pequena percentagem. E quem implementa isso tudo é precisamente uma colega que está na Quinta da Gruta. (...)

Eu-Nas instalações também está a sede do Núcleo Regional do Norte da associação ambientalista Quercus, como foi essa parceria?

NP-É um protocolo. Eles procuraram-nos, estavam a precisar de mudar, tinham umas instalações no Porto, exíguas e perguntaram-nos se estávamos interessados. E disponibilizámos um espaço. E dinamizam também acções com as escolas e com os nossos públicos-alvo. (...) Está a funcionar bem.

Eu-Voltando à ligação à comunidade local, portanto, dá-se através do projeto das hortas, dos cursos para as famílias, e mais algumas iniciativas?

NP-Temos também as festas de aniversário e as férias ambientais, na Páscoa, Natal e agora no Verão. É quando há mais interacção com pessoas que não sejam escolas. E depois temos as hortas de subsistência, que não são mesmo dentro da quinta mas num terreno adjacente (...) que é um projeto também ligado à LIPOR, como como o *Horta-a-porta*, que são para pessoas que não têm carência nenhuma, as de subsistência são para pessoas que têm carências socioeconómicas e então os talhões são um bocadinho maiores, têm 100 m² e as pessoas já podem vender os produtos. E aliás, temos no mercado do Castelo espaço cativo nosso para que semanalmente, quem quiser vai lá e vende os produtos ali ou vende noutro sitio qualquer (...), para para pessoas que ganhem abaixo de um determinado valor, pessoas que tenham muitos filhos, que estejam desempregados.

Eu-A programação de uma pós-graduação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a decorrer na Quinta da Gruta, como surgiu?

NP-A pós-graduação ainda não avançou, é da iniciativa da U.Católica do Porto, fizemos um protocolo com eles, para essa pós-graduação (...)

Eu-Em termos equipa educativa quantos elementos têm?

NP-Temos muito poucos, 2, 3 pessoas a dinamizar os ateliers de actividades.

Eu-Vocês têm algum feed-back sobre se esses elementos têm necessidades de formação?

NP-Sim, vão fazendo (...). A Câmara tem um plano de formação de todos os funcionários. E de 2 em 2 anos nós inscrevemos e propomos acções de formação nos temas de gostaríamos de ver os nossos técnicos formados. (...) Fazemos várias formações (...) e depois também fazemos muita partilha de experiências. Temos um contacto muito assíduo com Serralves, por exemplo, (...) vamos muito lá, eles vêm muito cá, com Vila do Conde, com o Porto. Partilhamos muita informação e dúvidas, dificuldades (...) informal, troca de informação, que se fazem em todas as áreas, acho eu. A pessoa tem de estar sempre a saber como é que os outros fazem, porque ninguém vai descobrir agora.... Mais coisa menos coisa.. já está tudo parametrizado e mais ou menos definido, depois é só uma questão de juntar mais alguma criatividade, alguma característica própria que se tenha e que os outros não tenham e modificar um bocadinho as coisas. Penso que é muito produtivo essa troca de experiências, e com a LIPOR também porque eles têm um trabalho muito consistente nesta área.

Eu-Qual a sua opinião de que se os centros devem ser dinamizadores sociais ou mais da educação ambiental convencional (naturalista)?

NP-Eu acho que é um bocado difícil estabelecer os limites. Aliás já muitos trabalhos têm sido feitos (...) sobre o que é que são os equipamentos para a educação ambiental, e o que é que são esses equipamentos, que características é que devem ter? Aliás, quando nós fizemos a candidatura ao Eco 21 (...) há lá um indicador que é a educação para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental, e perguntam: “quantos centros têm?” Há Câmaras que põe um jardim publico como um centro de educação ambiental! Se o objectivo é fazer lá uma dinamização cujo o tema é ambiente, pode ser, mas eu também posso fazer lá uma dinamização de cultura ou outra coisa qualquer. E portanto, torna-se um bocado difícil a pessoa estabelecer a barreira do que é ou não é um centro de educação ambiental. E depois, o que fazer lá? E eu volto outra vez à questão da educação para o desenvolvimento sustentável e não só educação ambiental. Porque eu acho que também é preciso as pessoas serem educadas civicamente. Respeitarem o outro, saberem viver em sociedade e aí cabem muitos outros temas que não só os relacionados com o ambiente, não é? (...) Outras regras

básicas que é preciso as pessoas terem e que têm se calhar melhorias a nível ambiental ou a nível da protecção global do planeta, das cidades (...) Portanto, acho que sim, acho que se pode encarar como um centro de dinamização social, em que se pode promover uma conversa sobre outra coisa qualquer, integrar membros do insucesso escolar, porque tudo tem consequências ao nível da melhoria das sociedades (...)

Eu-Acha que a Quinta da Gruta faz esse papel?

NP-Sim, completamente, temos o actor intergeracional, por exemplo, os idosos com os miúdos, os miúdos a aprender coisas com os idosos, os idosos a correr e saltar com os meninos. Temos colhido estágios de centros de integração de jovens em risco, temos protocolos com centros de acolhimento temporário de crianças, temos uma rede alargada de parceiros que nos permite agir,... quer dizer, não é propriamente o nosso foco, o nosso foco é outro, agora temos condições para criar essa interação. Doamos os produtos hortícolas a centros de pessoas carenciadas.

Eu-Em termos de pontos fortes deste projectos que pontos é que destacaria e depois também perguntava sobre as dificuldades.

NP-Como sucessos destacaria os espaço, que é a Quinta da Gruta, um equipamento que foi construído de raiz e pensado há 10-12 anos atrás para ser um centro de educação ambiental. Isso é um ponto forte, (...) uma escola mesmo só de educação ambiental. Outro ponto forte é dedicação exclusiva das pessoas que lá estão com esta matéria. Aquelas pessoas não fazer mais nada que não seja educação ambiental, é um ponto forte. Por exemplo, as férias ambientais, nós só temos 2 semanas, e é só um grupo em cada semana, porque são sempre as mesmas pessoas que fazem as férias e que vão com eles e isso dá uma garantia de qualidade do serviço, mais do que noutros sítios onde há 4, 5 turmas por semana e eles contratam monitores que são professores que estão de férias. Quer dizer, que não estão identificados com aquilo... portanto a dedicação exclusiva (...), por isso que nos procuram. Os pontos fracos têm a ver com a escassez de recursos, se tivéssemos essa especificidade de pessoas em maior numero, poderíamos oferecer várias actividades ao mesmo tempo. Não conseguimos ter mas também não queremos ter temporários. Ou temos residentes ou não temos nenhuns. Preferimos fazer pouco e bem do que perder qualidade. (...) Outra limitação que temos também é que a expansão para a 4ª fase da quinta está limitada. Precisávamos de melhorar as condições em que estão alojados os animais, está numa situação provisória (...).

Eu-Finalmente, no seu trabalho com este projeto, tem trazido mudanças aprendizagens para si?

NP- Isto desperta as pessoas para determinadas questões que às vezes se não lidamos com elas em termos profissionais, em termos pessoais também não conseguimos. (...) Eu sou engenheira do ambiente, Universidade Nova de Lisboa. Também é preciso uma pessoa ter uma visão abrangente e acho que o meu perfil académico ajudou a abraçar o projeto de educação ambiental e sensibilização para estas questões, porque nem sempre as pessoas têm a capacidade de ver os problemas ou as consequências a uma escala um bocadinho mais alargada, tendencialmente as pessoas fecham-se um bocado num nicho ou num núcleo mais restrito (...) há que alargar os horizontes (...) conhecer outros projectos, outras experiencias e aí ter conhecimentos é fundamental.

.....

Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Vila do Conde

(entrevista no CIIMAR – Univ. Porto)

NP-Este é um projeto transfronteiriço (*Team Minho*), financiado por verbas comunitárias e (...) em que o objectivo central é harmonizar os critérios de classificação das massas de água, entre Portugal e Espanha. Daí que se centre essencialmente no Rio Minho. Se teve a oportunidade de ver a exposição que está patente no CMIA (...), agora é precisamente desenvolvida no contexto deste projeto. Foi um dos produtos que nós nos disponibilizámos a fazer no âmbito do projeto. O objectivo central é este, o de harmonizar os critérios de massas de água, no âmbito da Directiva-quadro da Água, que é o instrumento legislativo mais importante hoje em dia para melhorar a qualidade da água. Qualidade ecológica, que é um novo conceito que foi introduzido nas massas de água, a nível europeu. E sendo o Rio Minho internacional faz todo o sentido que os critérios de classificação sejam idênticos entre Portugal e Espanha, senão vamos estar a classificar as mesmas zonas de forma distinta. E associado a isso, o projeto pretende também desenvolver novas ferramentas para monitorização da qualidade da água, ou seja mais baratas e fáceis de aplicar pelas

entidades. Daí o envolvimento de algumas entidades regionais, nomeadamente a ARH. Por outro lado, pretende fazer a ponte com as comunidades locais e essa ponte vai ser feita essencialmente através das entidades envolvidas na divulgação ambiental das várias regiões. Portanto, tem parceiros em Portugal que estão sobretudo relacionados com essa actividade como é o CMIA de Vila do Conde e o CMIA de Viana do Castelo, (...) e também tem parceiros na Galiza que vão fazer a mesma tarefa de envolver a sociedade civil nesta dinâmica de conhecer os ecossistemas; e (...) de reconhecer a dinâmica de proteger, por um lado, e de gerir, de forma adequada as massas de água.

Eu-Já agora, na Galiza que parceiros é que estão envolvidos?

NP-Na Galiza temos... são vários, são as *Águas da Galiza*, o projeto é liderado pela Universidade de Vigo. Tem também o *Sete Mar*, que é uma entidade essencialmente voltada para a gestão de projectos, e tem as *Mancovidades/Máncora do Baixo Miño*, que são entidades que têm um envolvimento forte com a sociedade civil, no que diz respeito aos costumes etnográficos e também à riqueza ambiental das zonas. E portanto, diria que têm um papel de, não sendo igual aos CMIA, que têm objectivos a que se propõem, são entidades que em conjunto com os dois CMIA, são as entidades que coordenam uma das actividades, que é a actividade de educação ambiental.

Eu-Falava-me do envolvimento da sociedade civil (...) depois na prática como é que tem desenvolvido, já começaram algumas acções? Como é que o CMIA faz essa ligação?

NP-O CMIA tem um público-alvo muito diverso. Portanto, pretende chegar desde as crianças do pré-escolar até aos reformados, pretende e chega. Portanto, a estratégia é ter um conjunto de actividades, em que algumas delas podem ser realizadas por qualquer faixa etária. Mas a maioria das actividades que desenvolvemos tem públicos-alvo específicos. E portanto temos uma grande diversidade de ofertas, desde workshops, oficinas, palestras, cursos, jogos lúdico-pedagógicos que oferecemos com regularidade às pessoas através de várias vias, desde nomeadamente o nosso site, os nosso blogs, facebook, temos cerca de 3000 amigos no facebook, (...) e privilegiamos também o e-mail (...). Temos também um plano anual das actividades que é enviado aos elementos, até ao momento tem sido encaminhado sobretudo para as escolas, para os ajudar a planear o ano escolar (...). Este ano vai ser enviado para todos os contactos do CMIA. É um plano de actividades, não é demasiado detalhado, mas por exemplo, permite saber quais são as exposições que vão estar patentes durante o próximo ano. Nós temos sempre um ano planeado em termos de exposições e portanto as próximas 4 exposições já estão planeadas, a próxima exposição já está quase desenvolvida. Inaugurámos agora uma e já temos outra desenvolvida e portanto é desta forma que chamamos as pessoas.

Eu- E as actividades são à volta de cada exposição?

NP-Nós temos diferentes estratégias. A exposição digamos que é o elemento central das nossas actividades. À volta da exposição temos um conjunto de actividades associadas às temáticas da exposição que são oferecidas. Normalmente temos sempre palestras, uma palestra mensal. Um exposição actualmente tem a duração de 4 a 5 meses e então temos 4 palestras no mínimo. Na temática de uma exposição tentamos abordar diferentes tópicos. Desenvolvemos sempre que nos é possível oficinas próprias para o tópico em questão que oferecemos às escolas. Normalmente são realizadas no CMIA e se possível, dependendo da logística envolvida, serão realizadas também nas escolas, mediante solicitação. Mas temos também outro tipo de actividades. Por exemplo, temos programas temáticos, celebramos semanas específicas ou dias específicos. Todos os anos celebramos a Semana da Ciência e Tecnologia. No ano passado, só para ter uma ideia, oferecemos às escolas a possibilidade de um investigador se deslocar para falar com as crianças, 30 minutos de conversa com um cientista. Envolvemos nessa actividade mais de 300 crianças, foram 5 escolas distintas. (...) Investigadores sobretudo do CIIMAR, mas não só.

Além disso festejamos com frequência a Semana da Primavera, a Semana da Biodiversidade. Normalmente nessas semanas, temos actividades nesse tópico. (...) Temos muitos tópicos (...) agora o site está-se a renovar, é um das lacunas que temos é que o site já é bastante antigo e brevemente vamos ter outro disponível.

Eu-Também lhe ia perguntar uma coisa que vi no site, que é sobre a monitorização da água. Como é que é feito o processo, é em continuo ou regular, os resultados são divulgados?

NP-Nós actualmente temos feito unicamente a monitorização microbiológica da água. E fazemos isso... é uma forma de apoiar também a Câmara Municipal e as entidades locais, e as pessoas que

vão às praias, de forma a, por um lado, a garantir que a água banear tem qualidade adequada para as pessoas, e por outro lado, permite-nos também acompanhar de forma mais próxima o evoluir da qualidade da água, dos últimos anos. E isto está directamente relacionado com a construção de infraestruturas que tem acontecido e com as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos. E a verdade é que a qualidade microbiológica da água das praias tem melhorado bastante nos últimos 5 anos. Por outro lado, à Câmara Municipal de Vila do Conde não teria sido possível o galardão da Bandeira Azul, isto já o segundo ano que o consegue. E portanto, o CMIA de Vila do Conde tem uma vertente bastante forte a esse nível. Depois, temos também outras actividades. Por exemplo, neste momento estamos a trabalhar também a estudar espécies invasoras, nomeadamente uma espécie que é também bastante característica destes rios mais a norte, e estamos a tentar desenvolver mecanismos que nos permitam reduzir a invasão dessa espécie, que é o Jacinto de água. E temos agora, colaboração com algumas universidades pois recebemos muitos estagiários, não sei dizer assim de cor, (...) mas no ultimo ano devemos ter recebido praticamente próximo de 5 a 10 estagiários das universidades e hoje em dia até temos de recusar alguns pois não temos espaço para acompanhar de forma correcta tantos estagiários. Recebemos quer de universidades, quer do Ensino Secundário. Mas actualmente já são mais universidades, são várias.

Eu-Daqui da zona?

NP-Desde o Politecnico de Viana do Castelo até à Universidade de Évora, Universidade do Minho (...) Recebemos também muito da Escola de Ciências da Saude aqui do Porto, ou seja, neste momento recebemos de diferentes cursos e de diferentes universidades. Da Universidade Fernando Pessoa, com quem temos um protocolo desenvolvido, para desenvolver modelos matemáticos para prever a circulação das massas de água, é outro trabalho de investigação que temos em conjunto com eles. Para tentar no futuro, com base num modelo matemático, tentar prever a qualidade da água, com base numa única análise, por exemplo. Poder antecipar, por exemplo, numa análise do rio, poder antecipar o que vai acontecer à costa, com 24 horas de antecedência. Não é um centro de investigação mas é muito relacionado com a qualidade dos cursos de água.

Eu-E essa divulgação da análise microbiológica, é divulgada na própria praia ou como fazem?

NP-Não, essa análise (...) é sempre feita em coordenação com a ARH. (...) A ARH faz as suas próprias análises também. Portanto, a ARH divulga as análises no site do INAG, está disponível para quem quiser consultar. Estes dados que nós temos são dados que permitem, no fundo, ter um acompanhamento mais fino da qualidade microbiológica da água. Em vez das análises serem feitas de 15 em 15 dias ou mensalmente... nós não vamos fazer no mesmo dia da ARH. Nós fazemos intercalado com a ARH e portanto temos um conjunto mais alargado de dados, que no fundo, permitem depois à autarquia aquele recurso que tem, que são as praias e a qualidade da água, que é um dado essencial para o turismo da região. (...) Fazemos durante a época banear. Normalmente começamos mais cedo, em Maio e até Setembro.

Eu-A nível de temáticas... ainda voltando a este projecto transfronteiriço (...) é a mesma lógica dos outros em termos de divulgação, através de uma exposição e actividades?

NP-Sim, o projeto Team-Minho, que nós temos previsto, para além do desenvolvimento de uma exposição... O projeto estará no seu segundo ano, embora ele começou com um atraso grande por causa de questões burocráticas. Começou com um grande atraso e tem mais um ano de execução. E o que ele prevê sob o ponto de vista de divulgação ambiental é a realização desta exposição que depois será... É importante ter em conta que estas exposições que nós desenvolvemos são itinerantes, e temos muitas escolas que nos... escolas e outras entidades que... Para ter uma ideia, no ultimo ano tivemos 17 exposições fora. Portanto, acaba por haver milhares de pessoas que vão contactando sempre com este tópico. E elas são desenvolvidas sempre no CMIA. Podemos eventualmente expor uma exposição que achamos interessante de outra entidade mas desenvolvemos os conteúdos... são sempre desenvolvidos pelo CMIA. Muitas vezes até acabam por ser trabalhos de estágio, dos estagiários universitários que em conjunto connosco acabam por desenvolver a exposição e tudo o que está associado à exposição. Normalmente associado à exposição, além de termos essas oficinas, temos workshops, temos sempre algum material que está em conjunto com os painéis. E neste momento temos 2 aquários, um da zona entre marés e um com espécies de peixes estuarinas que estão também patentes. Embora da zona entre marés está sempre patente no CMIA, depois de ano e meio passou a ser permanente. Além disso, pretendemos também disponibilizar sobretudo às crianças locais, visitas ao estuário do Minho para contactarem

com as características naturais. Fazer observação da avifauna, fazer visitas etnográficas, por exemplo ao Aquamuseu. E portanto, é um conjunto de actividades diversificadas, vamos... já temos oferecido também workshops. Ainda há pouco oferecemos um workshop sobre a fauna de macrobentónica no estuário, para permitir que as pessoas... muitas vezes... Isto é para o público em geral, normalmente temos muitos professores que tentam melhorar a sua formação em conjunto connosco.

Eu-Como a formação continua de professores?

NP-Nós neste momento não fazemos formação continua de professores no CMIA, ainda não. Já tivemos também, no âmbito do projeto, a realização de uma oficina sobre as dunas e as espécies características das dunas, sobre a zona entre marés. Portanto, todos estes produtos serão também oferecidos no âmbito do projeto TeamMinho. Mas vamos promover a visita dos estudantes de Vila do Conde e ou pessoas da sociedade civil que queiram participar à zona do estuário do Minho, que é o elemento central do projeto.

Eu-Estava aqui a ver que referiste o Aquamuseu...Cerveira, então também com eles parceria?

NP-Nós CMIA, não temos nenhuma parceria direta mas, o CMIA, a coordenação científica/técnica é feita pelo CIIMAR, e o director do Aquamuseu é investigador do CIIMAR também. Portanto, há aqui... o CIIMAR neste momento gere 2 CMIA's (...) e além disso, os coordenadores, tanto do Aquamuseu de Cerveira, como do Aquário da Aguda são também investigadores do CIIMAR e portanto tentamos que haja aqui alguma coordenação das actividades de divulgação ambiental e aquática, têm todos uma vertente aquática forte e os CMIA's também.

Eu-Ainda deste projeto, com a parte Galega, e da entidade que tem um papel semelhante, há alguma troca?

NP-Sim, sim, nós estamos a tentar coordenar, por exemplo, limpezas de praia em conjunto, remoção de espécies invasoras em conjunto, em dias... Todas as entidades coordenadas no mesmo dia. Por exemplo (...) a observação de aves vai ser desenvolvida pelos nossos parceiros da *Mancovidade do Baixo Miño*. Serão eles com os nossos técnicos, eles a receber os nossos alunos e a partilhar com eles a riqueza da avifauna do estuário do Minho. E está previsto que esta exposição que estamos a desenvolver seja exposta pela *Mancovidade do Baixo Miño*, na Galiza. E portanto, estas entidades... estamos a tentar que parte das actividades que estão a ser desenvolvidas sejam articuladas, pelo menos por estas 3, mas não só. Porque existem outras entidades que também estarão envolvidas. O CIIMAR também está envolvido mas tem um papel mais relevante nas outras tarefas do projeto, de carácter mais científico.

Eu-E têm coisas sobre a valorização das algas marinhas?

NP-Não temos não. O site está desactualizado. (...) temos alguns grupos no CIIMAR que trabalham com essa vertente no laboratório, de biodiversidade marinha, mas no CMIA, em articulação co a Câmara, optámos por focar essencialmente nas características das águas, que é aquela que é mais relevante em termos locais.

Eu-Em termos de gestão ambiental, o edifício que saiba não foi inicialmente concebido com princípios climáticos, ou há algumas medidas?

NP-Nós tentamos reduzir ao máximo o gasto de energia agora aquele edifício foi desenvolvido por um arquitecto, mais nas características, não tanto de consumo energético mas mais do ponto de vista estético e funcional. O edifício é funcional por dentro. (...) Já visitou? É muito agradável.

Eu-Foi no âmbito do Programa Pólis?

NP-Sim, este tipo de CMIA's foram desenvolvidos no âmbito dos programas polis. Portanto existem vários ao longo do país e foram todos desenvolvidos na mesma altura. Tentamos ter alguns cuidados no gasto energético, na medida do possível, mas não há muito que se possa fazer num edifício desenvolvido de raiz. (...)

Eu-Acerca dos assuntos culturais locais, por exemplo, nas exposições "Há pesca em Vila do Conde", "Moinhos de maré", na altura também houve alguma ligação local? Por exemplo, das exposições com palestras ou cursos com os próprios pescadores?

NP-Nós tentamos sempre envolver a sociedade civil e na altura... na altura não era eu o coordenador quando essa exposição foi desenvolvida, e portanto não serei a pessoa mais adequada... Essa foi um das primeiras exposições, está muito bonita. Tentámos envolver a comunidade de pescadores de Vila do Conde. Portanto, nós temos sempre... os tópicos das nossas

exposições são bastante diversificados e tentamos sempre que algumas dessas exposições tenham uma vertente local importante e daí que se vir os títulos, várias das exposições foram essencialmente (...) por exemplo, “Vila do Conde naturalmente” (...), “Quando as linhas ganham vida sobre Rome”. E depois temos aqueles tópicos que são mais gerais mas que têm sempre uma questão local. Por exemplo, uma das ultimas exposições que esteve patente precisamente há um ano atrás, foi sobre a erosão costeira – “A conquista do mar sobre a terra”. Que é um problema emergente e também importante em Vila do Conde. Portanto, tivemos várias palestras, e algumas delas focaram-se precisamente na linha costeira de Vila do Conde, portanto tentamos fazer isso.

Eu-E tiveram muita afluência nas palestras da população local?

NP-Sim, as palestras é um produto que nós temos muito diversificado. E as palestras nessa exposição em particular foram bastante participadas. Por exemplo, em algumas estiveram presentes os donos... os responsáveis por explorar nas praias... os concessionários dos bares, e é algo que lhes interessa bastante porque eles gastam bastante dinheiro para terem a zona com quantidade de areia suficiente, pois algumas delas estão com forte erosão. Participaram, gerou-se uma discussão muito interessante. Levámos especialistas na área com vertentes diferentes. Tivemos neste caso particular, o Professor Veloso Gomes, que é um dos especialistas nacionais nesta área. Tivemos a Professora Helena Granja, numa vertente diferente, vertente histórica e geológica sobre o que é a erosão costeira em termos geológicos. Tivemos especialistas locais, o Comandante Costa Rego, que em conjunto comigo, coordena o CMIA e que tem uma responsabilidade grande a nível local, na gestão da época balnear, e ele também esteve presente. Deu uma palestra sobre precisamente de quem faz a gestão da época balnear e a importância da erosão costeira. Portanto, tentamos sempre ter tópicos, uns que são bastante locais. Temos sempre alguns pósteres, na medida do possível, em que focamos a situação do Concelho. E depois temos entrevistas ou palestras ou oficinas mais locais. Por exemplo, um conjunto de oficinas que têm imenso sucesso que é promovido pelo Gabinete Florestal da Câmara de Vila do Conde em conjunto connosco, no CMIA, são oficinas sobre a apicultura, sobre remédios caseiros para combate de pragas (...) e temos muita adesão. É um público diferente, por exemplo, no público das palestras. Nas palestras o público varia dos tópicos, das épocas, notamos isso claramente. Assim como as exposições. Temos épocas em que temos visitas praticamente todos os dias, com crianças de manhã e à tarde, e outras épocas com menos.

Eu-Em relação ao tema da erosão que , com certeza preocupa muito as pessoas, tem algum *feed-back* se as pessoas que foram ficaram surpreendidas com algumas coisas ou assim?

NP-O *feed-back* que temos é essencialmente relacionado, por exemplo, quando as pessoas visitam, e com as palestras. E temos, algumas pessoas de facto ficam espantadas, têm medo... querem saber se as suas casas estão protegidas, ou se não estão, se o avanço vai ser muito rápido, se não vai (...).

Eu-E esse tipo de testemunho deixam escrito ou é mais oral?

NP-Não, normalmente não mas quem nos quiser mandar alguma sugestão, faz. Nós temos por vezes contactos de pessoas locais, até às vezes algumas denúncias, e nós fazemos encaminhar para a Câmara Municipal de Vila do Conde , para gerir. (...) Nós temos um papel que é variado e temos também, no caso das praias é muito engraçado, porque temos muitas pessoas da sociedade civil que muitas vezes vão lá especificamente para colocar questões a peritos nacionais. Nós temos normalmente...os nossos palestrantes são especialistas na área e recordo-me de algumas pessoas da sociedade civil que lá estavam, que confesso que nunca os tinha visto lá e que tinham questões muito específicas para os nossos palestrantes e no final os palestrantes ficam a falar com eles. (...) Por exemplo, na ultima palestra que tivemos um colega meu da Faculdade de Ciências e do CIIMAR e um elemento da ARH, para precisamente discutir esta questão da gestão da qualidade ecológica da água dos estuários. E depois houve uma discussão bastante interessante na final e tivemos de acabar senão aquilo prolongava.

Eu-Estas pessoas que fazem perguntas específicas são de lá de Vila do Conde?

NP-Depende dos tópicos, depende dos palestrantes. Temos pessoas de fora de Vila do Conde. (...) Por questões profissionais, por exemplo, depende muito. O público das nossas palestras é muito diversificado porque as nossas palestras também são muito diversificadas.

Eu-Mas são mais aqui do norte?

NP-As nossas exposições por vezes vão para Cascais, e eu diria que o CMIA tem uma abrangência regional grande, de Caminha até.... Por exemplo, ainda há pouco tempo fomos fazer uma oficina a

Santa Maria da Feira. É claro que nesse caso a escola contribuiu com o combustível e com a portagem. Quando a deslocação é muito longa nós temos sempre de ponderar e contactamos a escola. Mas por exemplo, neste momento ainda nos é possível não cobrar nenhum custo do elemento que lá está a dinamizar uma oficina. (...)

Eu-Em termos de parcerias, também têm parceira com o projeto Rios, não é? Como funciona a parceria?

NP-O projeto Rios é muito interessante e tem incluído muitas escolas, é dinamizado pelo Engº Pedro Teiga...

Eu-E o CMIA funciona como polo do projeto?

NP-Sim, o CMIA funciona como um dos polos (...) ajudamos os professores, damos formação também. Incentivamos também que eles próprios com os alunos que desenvolvam estas actividades, mas normalmente damos apoio a essas actividades. (...) É uma actividade que é muito interessante do ponto de vista ambiental e por outro lado permite também recolher dados para a própria gestão dos cursos de água.

Eu-Que principais sucessos destacaria do percurso do CMIA e depois também eventuais dificuldades?

NP-Os principais sucessos eu diria que é a forma como a comunidade escolar e a comunidade civil se têm envolvido nestas temáticas, que é um dos objectivos centrais do CMIA, a educação ambiental. As dificuldades eu diria que gostaríamos de chegar a mais gente. Portanto, gostaríamos de ter um âmbito mais alargado e por vezes temos algumas dificuldades em conseguir chegar de forma fácil a mais pessoas. Eu senti.. Nós tentamos na medida do possível divulgar bastante, e no ultimo ano e meio fomos 5 ou 6 vezes à televisão ao Porto Canal e tivemos uma entrevista bastante longa na RTV e com alguma frequência os meios de comunicação social vão divulgando as nossas actividades. No JN também na agenda costuma ter com frequência as nossas actividades. Mesmo assim, gostaríamos de conseguir chegar mais longe do que conseguimos e é claro que temos sempre algumas dificuldades que tentamos sempre gerir, o CMIA com um conjunto de verbas que são escassas. Essa dificuldade é obvia. E tentemos com base nos recursos que temos oferecer o melhor produto que temos mas temos naturalmente limitações. Embora seja importante referir que a Câmara Municipal de Vila do Conde é entusiasta neste protocolo de colaboração que tem connosco e tanta na medida do possível dar-nos o apoio para que as actividades tenham sucesso.

Eu-Neste momento em recursos humanos, são 2 pessoas?

NP-Neste momento temos 2 elementos e depois temos alguns elementos que colaboram connosco, mas temos 2 elementos fixos (...) mais estáveis. E depois temos mais 2 que colaboram connosco, o que não é mau.

Eu-Os outros 2 elemento que colaboram são daqui para além dos estagiários?

NP-Sim para além dos estagiários temos alguns elementos, por vezes fazemos contratação de serviços, por exemplo, para nos dar apoio.

Eu-Desde há quanto tempo é que está com a coordenação do centro?

NP-Eu sou coordenador científico há (...) 2 anos (...).

Eu-E finalmente, o que é que tem sido para si esta experiência?

NP-É uma experiencia interessante. Eu sempre gostei muito da educação ambiental. Sempre tive um contacto próximo, dei acções de formação para professores há muitos anos também e mesmo aqui (...) dou apoio, sempre que posso às escolas, vou fazer palestras às escolas (...) e portanto é uma actividade gratificante embora eu tenha o meu grupo de colaboradores eu me dão muito trabalho, é um numero grande de pessoas e portanto temos de gerir da melhor forma.

.....

Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA) de Viana do Castelo

Eu-Qual a origem e motivação da criação deste espaço?

NP-A Autarquia tinha um plano que depois foi possível concretizar com o programa Polis. No âmbito do programa Polis houve um conjunto de acções que a Autarquia propôs que se desenvolvessem... Uma das questões que em algumas cidades que tinham o programa Polis surgia era a possibilidade de monitorização ambiental. Era monitorizar e acompanhar um bocadinho a requalificação urbana que tinha sido feita. No caso de Viana do Castelo havia este espaço que era

um antigo moinho de maré que estava ao abandono há bastante tempo, que está muito próximo da cidade, na periferia da cidade, mas está num espaço físico que também é muito interessante. Um moinho de maré é então onde passa diariamente a maré e que está de alguma forma ligado ao estuário do rio Lima. Como era uma habitação que estava abandonada a autarquia propor também essa situação no âmbito do programa Polis (...) e portanto, esse espaço de monitorização ambiental ser aqui. E assim conseguiram-se duas coisas, por um lado devolver à cidade e toda a população um património que estava degradado. Porque de facto o engenho ainda existia por características muito específicas que ela tem, pois a estrutura é toda feita em ferro e não em madeira como é habitual e portanto conferia muita resistência. (...) Por um lado foi devolver um património histórico e cultural e em simultâneo dar uma nova função. Não tem a função de moagem mas tem uma estrutura aqui dentro que também está adequada à questão do ambiente, porque estamos a falar de uma fonte de energia diferente que é inesgotável que é a maré. E embora não tenha a função de moagem continua a ser um espaço de informação para as pessoas. Há um conjunto de actividades que se foram desenvolvendo que estão para além da monitorização. Nessa matéria não temos muito como objectivo a monitorização ambiental da cidade até porque nem temos equipamentos para o fazer (...) mas há acções que se desenvolvem para despertar o interesse das pessoas para estas questões ligadas ao ambiente.

Eu-O espaço está aberto desde quando?

NP-Desde 2007, fazemos 5 anos dia 21 de Junho.

Eu-E como tem sido a evolução do centro desde 2007 acerca da equipa educativa e do programa educativo?

NP-Tem sofrido um processo de evolução que conjuga diferentes questões. Por um lado, o primeiro desafio é que não tínhamos muito pessoal, temos muito poucas pessoas e as pessoas que temos ainda tinham com alguma instabilidade, mas com os recursos que fomos tendo e com os que ficaram mais efectivos a partir de 2008/2009...somos um grupo de 4 pessoas que estão mais afetas à parte técnica, começou-se a tentar delinear uma programação que fosse fácil de começar a ser percebida para as pessoas. O objectivo inicial sempre foi não nos cingirmos apenas às escolas, é certo que é um espaço que tem de servir as escolas porque geralmente quando se fala da educação ambiental é sempre para os mais pequeninos embora não tenha de ser necessariamente assim. (...) e também definimos de início que foi não ser uma oferta limitada por faixa etária ou por tema, porque não tínhamos necessariamente de trabalhar só o tema da água ou dos resíduos pois há espaços que fazem isso mas estão num contexto muito próprio aqui em Portugal. (...) era para nós um desafio tentar abarcar o máximo de temas possíveis e em termos de faixas etárias era também conseguir responder desde o pré-escolar até ao ensino secundário. É certo que não todos os temas para todas as faixas etárias, para o 1º ciclo não fará se calhar muito sentido estar a falar de alterações climáticas, enfim, tenta-se de alguma forma adequar o tipo de oferta à faixa etária que estamos a trabalhar. Paralelamente a isso também tentámos criar um ponto de oferta que também atraísse outros públicos. Temos a sempre e o espaço também tem essas características...temos sempre espaço para exposições temporárias, em que inicialmente eramos sempre nós a preparar, era um grande objectivo que todas as exposições temáticas (...) fossem produção nossa mas isso traz alguns problemas. Por um lado há um investimento de tempo (...) temos de ter tempo para pesquisar, procurar e preparar conteúdos e por outro lado, também há um ónus, encargo financeiro que está previsto. E aqui houve uma certa mudança, no início nós tínhamos exposições em que a maior parte era preparada por nós e estava 3 ou 4 meses o que era complicado e o tempo era muito curto. Nesses primeiros dois anos mantinha-se essa calendarização (...) mas tivemos a necessidade de procurar noutros locais, irmos alternando exposições nossas com de outras entidades. E agora estamos numa fase em que já temos durante mais tempo. Durante o ano temos sempre uma exposição preparada por nós mas temo-la durante mais tempo pois, (...) no caso das escolas e do público em geral, primeiro que informação chegue, que seja disseminada, que as escolas se preparem, que tenham autocarro, estas coisas demoram muito tempo ... portanto 3 meses é muito pouco, nem dava tempo (...) A do ano passado, por exemplo, estive de Março a Outubro. (...) E o que fazemos é que todas as exposições em que somos nós a preparar, depois de estar aqui no CMIA, passam a ser exposições itinerantes (...) Ou fazemos logo num formato que seja itinerante ou depois adaptamos (...) Como esta última sobre a Floresta (...) depois é que adaptamos os conteúdos com sistema de rol-up. (...) E ideia logo inicialera que já que se está a investir tempo e

dinheiro em conteúdos e material então era ela depois (...) não ficar arrumada numa garagem! E temos sentido que há muito esta (...) partilha entre diferentes entidades. Por exemplo as nossas exposições, o que foi uma surpresa, não são só requisitadas por escolas, primeiro achámos que era para as escolinhas, mas não. Nós temos câmaras, centros de educação ambiental como este que acabam também por recorrer às nossas exposições, tanto que começámos a fazê-las de modo a que não seja muito marcado em Viana do Castelo, pois é institutivo. A falar sobre Avifauna, queremos falar logo de Viana do Castelo, a falar da Mobilidade, era falar da estratégia de Viana. (...) É certo que tem sempre um apontamento nosso aqui do Concelho mas tentamos que não seja muito marcado (...) e essa situação tem tido um sucesso muito bom e temos 10 temas diferentes já e foi uma aposta ganha e não cobramos nada por isso. (...) Ainda falando da oferta, paralelamente a questão das exposições, nós começámos por desenvolver oficinas de ensino-aprendizagem aos sábados, workshops (...) a ideia é de ser conteúdos teóricos e depois de ser prática. As temáticas tentamos que sejam sempre variadas, não é fixo. Nós fazemos sobre o litoral, sobre dunas, sobre a praia rochosa, sobre avifauna, já fizemos sobre fotografia, fizemos sobre culinária de cozinhar algas (...) essa das algas foi este ano, a Câmara está empenhada (...) havia um restaurante que entretanto fechou, fizemos antes de ele encerrar, em Janeiro. (...) Já tivemos sobre a construção de um compostor doméstico,. Temos a preocupação de serem temas variados para conseguirmos captar diferentes públicos. Fizemos 2 ou 3 oficinas em que fomos mesmo nós mas tentamos que sejam pessoas de fora a fazer, convidamos alguém para vir cá e essas é que são a pagar um valor mínimo para ajudar nas deslocações.

Eu- E as oficinas são sobre temas que estão associados às exposições?

NP-Não necessariamente. Não nos prendemos muito, às vezes acontece interligar. No ano passado foi quando fizemos isso com mais empenho. O nosso plano de actividades no ano passado foi muito a volta do Ano Internacional das Florestas. Nos últimos 3,4 anos também tentámos fazer isso, 2010 foi o Ano Internacional da Biodiversidade, no ano passado das florestas e este ano das Energia. (...) No ano passado fizemos isso, ou seja, como a exposição da floresta ficou de Março a Outubro, ficou quase o ano inteiro e conseguimos apanhar 2 anos lectivos e foi bom para a exposição (...) E quase todas as actividades que houve para o público em geral foram ligadas à floresta. Fizemos sobre o controle de infestantes, sobre estratégias de poder sobre incêndios, convidámos o gabinete florestal e bombeiros (...) sobre fogo controlado (...) fizemos de avifauna em meio florestal, mas não é sempre assim. Mas isso é um bom apontamento porque nós agora vamos iniciar uma (...) mas ligada ao mar, ecossistemas marinhos e vamos tentar que as pessoas vejam a exposição e depois a actividade (...) para haver uma ligação entre a actividade e a exposição,mas nem sempre acontece assim. De actividades para o público em geral (...) também fazemos umas conversas de fim de tarde, geralmente à sexta-feira em que o objectivo é idêntico. A ideia é convidar alguém de fora (...) e ter aqui uma espécie de café em que a pessoa apresenta o tema e depois a ideia é as pessoas debaterem um bocadinho aquilo que está a ser falado. Em termos de adesão, não é uma adesão muito grande (...) no máximo são 10 pessoas que aparecem (...) mas também o objectivo não é fazer aqui uma conferência (...) Temos tido temas em que aparecem pouquíssimas pessoas, duas, três ou uma pessoa e fez-se! A que teve mesmo mais gente foi sobre as algas, com o Prof. Leonel de Coimbra, e ele já é muito conhecido, o tema está a ser muito trabalhado.

Eu-E vem todo o género de público? São mais reformados ou trabalhadores ativos?

NP-Vem todo o género de público (...) Também depende um bocado do tema que estamos a explorar, depende de muita coisa, depende do estado do tempo, da época do ano (...) mas de uma maneira geral a maior parte são professores e como já nos conhecem estão mais atentos ao nosso site, aos nossos e-mails. São os professores que às vezes trazem os filhos (...) mas perguntam sempre se podem trazer que é uma coisa curiosa, não têm logo aquele à vontade de vir e trazer uma criança com 10 ou 12 anos (...). Reformados, curiosamente não há muito que venham. Agora há um grupo que nos descobriu à pouco tempo que é a Universidade Sénior (...) que estão encantados e querem vir cá quase todas as semanas e trabalhar temas connosco e aderir às conversas de fim de tarde (...) . Eu acho que o tema que trouxe mais variade de pessoas, de público foi uma das primeiras que fizemos que era a Portugal subaquático, sobre fotografia subaquática, com o Luis Quinta, e foi interessante porque vieram falar fotógrafos e vieram pescadores, e pessoas com algum tipo de actividade ligada à pesca. Foi muito engraçado porque o próprio fotógrafo conseguiu

responder a ambas as situações, ele é fotógrafo profissional e explicava as técnicas que utilizava mas depois também conseguia responder a dúvidas dessas pessoas, perguntava: “Mas então como é que se confronta coma espécie A ou B?”; “que curso de mergulho é que fez?”. Aói foi engraçado pois cumpriu-se o objectivo de chamar pessoas diferentes e de as pessoas participarem (...) Estas são as actividades que fazemos com mais frequência, se bem que no inicio, as oficinas e conversas de fim de tarde era todos os meses e agora Já espaçámos, pois para nós é complicado fazer tanta programação e mesmo em termos de custos.

Eu-E para as escolas como funcionam as actividades para os diferentes níveis?

NP-Para as escolas organizámos da seguinte forma, temos sessões temáticas. Por diferentes áreas, água, resíduos, ar, avifauna temos diferentes actividades que se adequam a cada faixa etária, fazemos essa divulgação, e às vezes as escolas nem sabem bem: “ah, quero ir aí mas nem sei...fazer o quê? que actividade?” e tentamos orientar, as escolas vêm cá mas isso são actividades pontuais, a que chamamos sessões temáticas.

Eu-Como fazem essas sessões? Que metodologias usam? Expõe o tema?

NP-Sim, primeiro fazemos uma abordagem um pouco mais teórica e depois há sempre uma ficha de trabalho ou uma saída de campo, também depende das condições, nós temos aqui o parque que ainda tem uma área simpática e portanto também nos permite às vezes fazer um trabalho exterior (...) Há uma componente teórica e uma componente prática. No total tentamos demorar uma 1 hora, 1 hora e meia e não mais que isso. E que tentámos é oferecer às escolas ou algo que não podem que por algum motivo não fazem. E fazemos protocolos de actividades que eles podem fazer na escola não tem grande interesse. (...) Pode ser actividades com instrumentos que eles não tenham acesso, embora o nosso equipamento também não seja muito, mas às vezes uma simples sonda multiparamétrica para os miúdos é completamente diferente! Nós temos uns alunos de uma Escola Profissional que vêm cá todos os anos, eles passam o ano inteiro a fazer titulações, de cloretos (...) com processos longos e chegam cá...a gente mete o aparelho e aparecem logo os valores. Enfim , acho que é por isso que a professora só os traz no fim do ano! E eu digo, atenção que os aparelhos podem deixar de funcionar e temos de saber o que é que está por detrás do aparelho (...) E depois também temos projectos pedagógicos que vamos lançando às escolas. Há projectos que são em parceria com outras entidades. Por exemplo, temos o projeto Rios em parceria com a Universidade do Porto, temoso projeto das dunas com o FAPAS, um projeto com a Estrutura de Missão para os Assuntos do Mar com o kit do mar. (...) Isto a nível de parcerias, portanto no fundo somos os promotores locais à dinamização desses projectos e depois temos outros que são lançados por nós. Temos um sobre resíduos, que começou por ser só sobre compostagem mas achou-se... (...)e hortas, para que os miúdos nas escolas fizessem hortas, e isto está tudo interligado, quando damos por ela começámos a falar da valorização dos resíduos, de evitar desperdícios , isso torna-se cíclico e então este ano tentámos agregar tudo num projeto só, chamámos “Da terra para a terra” para tentar incorporar isto tudo! E em paralelo temos outro projeto a que chamamos “Escola da Natureza” em que as turmas podiam abordar de 3 temas, tinham que escolher 1 deles: “Rio, mar e montanha”, isto porque a nossa cidade está assim enquadrada. É certo que não trabalhamos só com escolas da cidade, trabalhamos mais com escolas fora da cidade, das freguesias anexas, mas foi um bocado para chama a atenção para isso pois temos aqui um património muito interessante em termos ambientais e de paisagem, temos uma vantagem muito grande que poucas cidades têm. (...) Nas sessões temáticas tanto podemos dinamizar aqui como podemos ir às escolas. O nosso objectivo inicial sempre foi que as escolas viessem cá, e falando desse percurso dos 5 anos, nós inicialmente até dávamos o transporte às escolas! Quem se inscrevesse nos projectos tinha transporte e outras coisas e agora estamos numa fase muito diferente, agora somos nós que vamos às escolas e às vezes ficam surpreendidos. Não é que nos agrada muito pois aquilo que vamos vendo é que quando os miúdos saem da escola e vão para um local diferente, não digo que aprendem muito mais mas a disponibilidade acaba por ser outra, pois é uma pessoa diferente que fala com eles, o espaço é outro, tudo é novidade. Quando vamos à escola, o contexto é o mesmo do dia-a-dia, e acho que não são os mesmos frutos, mas temos de nos adaptar. (...) É que antigamente a Câmara tinha muitos mais dias, mais disponibilidade para dar transporte às escolas. Agora como há muitas actividades em paralelo, extra-curriculares a Câmara tem de assegurar isso.

Eu-Neste projeto “Rio, mar e montanha” o objectivo era conhecer localmente, tinham recolhas e como funciona?

NP-(...) A ideia do projeto é de que nós íamos à escola uma vez por período letivo (...) e todo o trabalho que é feito e que foi feito foi inicialmente de..., a nível do rio, é eles perceberem o que é que é o rio, o que é o ecossistema, Mas depois o que se pede no final do ano... portanto há um conjunto de elementos que damos, inclusivamente nós preparámos um dossier de apoio ao professor e fichas de trabalho e fichas de campo, até se o professor quiser sair com os miúdos na nossa ausência... nos dias em que nós íamos já estava pre-definido o que íamos fazer, fazíamos uma calendarização (...) Portanto, para o professor poder concretizar o projeto, como nós não podíamos estar lá sempre fizemos uma planificação (...) e dizíamos em que dias é que íamos e que assuntos íamos abordar, mas depois o objectivo final era que eles de alguma forma... por isso é que para nós é importante fazer pelo menos uma saída de campo, então o objectivo também era eles de alguma forma fazerem uma caracterização desse habitat, do rio (...) e que o ideal era que fosse perto da escola deles. Aliás como inicialmente não sabíamos se íamos ter transporte ou não, as escolas que se inscreveram foi em função disso, ou seja, escolas que tinham uma ribeira perto inscreveram-se. E o que tentamos e que também veio do projeto Rios, é que se houver património, ou outros valores que não necessariamente sobre ambiente, fazerem um bocadinho essa abordagem. Pois é certo que *nós estamos aqui é para trabalhar a temática do ambiente mas há um conjunto dessas situações, os moinhos ou tradições que as pessoas têm, eu às vezes pode parecer que não têm relação direta com o ambiente mas até acaba por ter.* (...)

Eu-E até agora desde o ano passado, já houve escolas que integraram essa parte cultural?

NP-Nem todas. Algumas integram...é mais quando têm moinhos. Mesmo nas que têm as hortas podiam fazer um bocadinho mais uma exploração de alguns hábitos e tradições de antigamente mas, é-lhes mais difícil, eu acho, de fazer essa ligação. (...)

Eu-E dentro destes temas todos que têm aqui, quais é que é mais fácil fazer essa ligação?

NP-Eu acho que é nos temas clássicos. É na água, em que é mais fácil explorar, de os miúdos terem a percepção de que forma é que nós intervimos no meio físico em que estamos. Pois geralmente perguntamos de onde vem a água. E todos respondem que vem da torneira! Portanto, começasse a falar e isto é muito extenso. Por exemplo, a água que bebemos vem do rio Lima mas a fonte de captação é em Ponte de Lima, portanto as coisas não são isoladas, há aqui um conjunto que se tem de fazer extra-Concelho, fora das nossas portas. É uma situação que geograficamente tem de ser trabalhada de outra maneira. Não é “estou em Viana, bebo água de Viana”... “A água residual vai para algures!”, não é assim. Depois também a questão dos resíduos, há o clássico da reciclagem mas muitos deles não têm a noção mínima de que lixo é que fazemos em casa, pois “o saco do lixo desaparece e deixa de ser importante para nós!” e não fazem a menor ideia de para onde é que o saco vai. (...) Não estão muito bem informados, e é natural que não estejam, pois ouve-se falar muito da reciclagem pois é isso que dá na televisão e não estão a explicar tudo o resto. E faz sentido saber o que está por detrás. (...) Por exemplo, sobre o ruído, e nós temos cá um sonómetro, quem aproveita mais cá são escolas profissionais, alunos de Ensino Profissional. Por exemplo, 2º e 3º ciclos também podiam aproveitar mas não aproveitam muito nem têm essa disponibilidade para associar estas questões do ruído ao ambiente e qualidade de vida e mobilidade urbana. Por exemplo, no ano em que fizemos a exposição sobre a mobilidade urbana, uma mobilidade sustentável, mas isto também foi logo no 1º ano, 2007/2008, a experiência não era muita, mas aí percebeu-se que não é um tema que diga muito às pessoas. Nós até fizemos algumas “conversas de fim de tarde” e debate sobre isso e lançámos um projeto às escolas sobre isso... E qual era a nossa ideia? Era eles pensarem um bocadinho na cidade, ou na freguesia, onde é que há ruas, onde é que há carros estacionados, se esta rua antigamente... e aqui é fácil, pois há uma Estratégia de Mobilidade que se implementou há pouco tempo, e os professores têm quase obrigação de saber ou se recordar como é que era há meia dúzia de anos atrás e como é que é agora. E explicar porque é que agora temos veículos eléctricos que percorrem a maioria da cidade, e termos ruas com acesso condicionado, tudo isso tem uma razão de ser e não é um tema nada atractivo para as escolas! (...)

Eu-E não disse nada nem falando sobre a forma como os miúdos vão para a escola?

NP-Eu acho que deve ser e será por aí. Eu acho que o grupo que de alguma forma mais se identificou com isso foram as tais pessoas da Academia Senior, do Instituto Politécnico de Viana

do Castelo, e aliás nós temos aí um jogo em que trabalhámos esse tema e acho que os miúdos não...

Eu-Sobe as interligações socioculturais aqui do centro, aproveitando que vocês fazem a ligação com o moinho, relacionando com a energia, os alunos com alguma sensibilidade às energias renováveis?

NP-Acho que não diz especialmente! O que é estranho até porque nós até aqui em Viana temos esta questão do moinho e acho que eles não associam logo o facto de ser uma energia renovável. Para já, perceberem o que é a maré, pois muitos deles não têm essa noção e pronto para eles é uma coisa que ainda não lhes diz assim muito, ainda por cima como o moinho é uma coisa velha! (...) Pomos a funcionar para os miúdos ver como funciona, mas é pena pois aqui em Viana até temos um conjunto de aerogeradores, podia haver mais essa sensibilidade mas tenho a impressão que não. Aliás o tema da energia é um tema que raramente nos é solicitado (...). O classico é falar dos resíduos, da água, da floresta (...) Quando são alunos maiores e a escola deixa ao nosso critério, a gente lança o desafio para falar da mobilidade, alterações climáticas, mas é sempre um desafio grande porque ou bem que a parte prática é muito objectiva ou então é muito complicado (...)

Eu-Perguntar agora também sobre os principais problemas socio-ambientais aqui da região?

NP-Aqui é uma cidade mais de serviços, não temos grandes problemas de indústria, mesmo nas freguesias em redor não há uma grande actividade industrial ou agrícola (...) E portanto problemas ambientais que nos cheguem é mais a nível das águas, águas contaminadas ou com aspeto duvidoso; alguma deposição ilegal de resíduos mas também já começa a aparecer cada vez menos até porque os próprios serviços municipalizados têm esse serviço gratuito. (...) A nível da qualidade do ar não temos problemas em especial, estar ao pé do mar é bom. Não existem grande fontes de poluição mas a localização também ajuda (...)

Eu-E o nível sociocultural da população local como classificaria?

NP-É médio.

Eu-E a população local que participa aqui é mais a nível de instituições, escolas ou há outra forma de chegar cá pessoas?

NP-Sim, essencialmente são escolas e associações. Fora do período escolar são ATLs.

Eu-É mais essa a ligação com a comunidade local?

NP-É mais por aí. Com o publico em geral é mais o esforço que vamos fazendo, e ainda temos um conjunto significativo de pessoas que nos visitam. Mas algumas no âmbito das actividades que fazemos ao sábado, nas conversas de fim de tarde, mas também porque o próprio turismo (posto) encaminha pessoas de fora, dá muito a referencia aqui do centro, faz isso agora o que é bom. (...) Escuteiros também muito connosco. Curiosamente, de haver parcerias com o Politecnico de Viana, não há, não sei porquê. Curiosamente temos tido mais receptividade da Universidade do Minho com quem vamos trabalhando, do que aqui o Politecnico. Fizemos alguns contactos iniciais mas nunca se proporcionou fazer nada em conjunto. (...) Com a poluição em geral ou sabem da exposição e vêm cá ou então... não há muito essa ligação direta, talvez pela zona onde estamos, se fosse uma zona mais central era mais fácil. O próprio edifício, algumas pessoas vêm porque têm curiosidade com o moinho de maré (...)

Eu-A nível das educadoras, são 4 portanto, são todas das mesmas áreas de formação?

NP-Isso é outra dificuldade, porque nenhuma de nós tem algum tipo de formação na área pedagógica (...) Como noutros sítios as pessoas foram aparecendo, foram trabalhando e moldando e isso foi o que aconteceu connosco. Somos 2 licenciadas em Engenharia do Ambiente (...) há uma colega licenciada em Engenharia biológica e há uma colega com o 12º ano de um curso profissional de Gestão em Ambiente. A nível pedagógico é pelo que vamos assimilando, moldando e acontece entre nós, e também já temos feito algumas experiencias, pois para as coisas correrem bem também temos de nos sentir bem com o que estamos a fazer. E o trabalho com as escolas também acabamos por direcioná-lo, por exemplo, “com o 1º ciclo és mais tu que vais trabalhar”, ou “a área do mar és mais tu que vais trabalhar” (...) Porque inicialmente a postura era de que temos de nos adaptar a tudo e temos de conseguir responder a tudo mas as coisas nem sempre são assim. Felizmente nós temos feitios diferentes e umas conseguem adaptar-se melhor a miúdos mais pequenos outras lidam melhor com os maiores (...). Pois à partida vai resultar melhor do que tentar arranjar recurso para determinada idade quando se não cria grande empatia (...), principalmente

nos projectos pois se for um trabalho mais continuo, para que resulte melhor a pessoa tem de se sentir à vontade é preciso empatia.

Eu-Têm algumas necessidades de formação? Ou fazem formação em temáticas específicas?

NP-Nós tentamos ir acompanhando algumas conferências ou congressos que existam...também depende um bocadinho das áreas. Aquilo a que estamos atentas ultimamente é tudo que tenha a ver com a educação ambiental e com a pedagogia e afins. Tecnicamente, em termos de conteúdos e conhecimentos também vamos estando atentas, às vezes interessa ir a determinados cursos ou seminários. Mas não é tão preocupante nem sentimos tanta necessidade como esta questão de “como é que os outros com um trabalho idêntico ao nosso, como é que eles trabalham?” e sentimos essa necessidade de partilha de experiencias que eu acho que não há muito. É pena pois não se criou muito... bem, no caso dos CMIA's, portanto espaços que nasceram como Polis, acho que a ideia inicial até era essa, mas depois cada um ficou entregue à autarquia ou o que for, e portanto essas coisas não se conseguiram assim muito bem e era bom porque... acho que isso é o que sentimos um pouco mais, a partilha de conhecimento mas no *modus operandi*, do que propriamente de conhecimento técnico. É obvio que também faz bem irmos a uns encontros e fóruns, e a gente tem de estar sempre a estudar e a melhorar. Mas esta questão de como ter um melhor desempenho, de como fazer as coisas, aí sentimos alguma necessidade.

Eu-(...) Que competências acha que um educador ou educadora deve ter na sua opinião?

NP-Eu acho que acima de tudo, a maior dificuldade é conseguir adaptar o tema que se estiver a trabalhar , ao publico-alvo, o de encontrar a estratégia certa. Nós temos um bocado essa experiência, pois nós temos pacotes de actividades e que depois... e isso acontece com grande frequência é que nós estamos sempre a mudar os protocolos, com apontamentos que vamos tomando à mão: “olha, isto é melhor abordar assim”. O grupo é sempre diferente, e para já nós também somos diferentes, portanto, a forma como eu abordo é diferente de outra pessoa. E ainda mais que eu tinha esse defeito de dizer (para as colegas): “agora vocês vão fazer assim”, eu tinha a tendência de dizer: “quando abordarmos o assunto vamos fazer assim, e andando...” Mas não pode ser assim (...) pois a pessoa que fizer a seguir a mim vai fazer necessariamente diferente. E portanto nós temos um problema que é de sermos umas educadoras pontuais, nós não estamos permanentemente com um grupo, como um professor ou um formador está. E portanto, o desafio aí ainda é maior porque o grupo não nos conhece, e então é o fator surpresa. A gente até pode preparar a actividade de uma determinada maneira e nem sempre corre assim e ou bem que estamos num dia bom e com espírito para tentar dar a volta se aquilo não estiver a correr bem ou não. (...) o maior desafio de um educador é então tentar naquela hora e meia arranjar uma estratégia que resulte. Se pensarmos de uma forma mais alargada em termos do equipamento em si, o que é que nós queremos em termos de estratégia para este espaço? Também não é muito fácil por aquilo que falámos no inicio da conversa que é: até que ponto aquilo que estamos a fazer está a ter frutos? Que frutos é que deu? Pois nós temos seguido esta linha, exposições, conversas temáticas etc. mas eu sei que há outros espaços que não funcionam assim, funcionam de outra forma, ou até funcionam de forma semelhante à nossa. E como é que eu sei se aquilo que eu estou a fazer está a ter algum tipo de eficácia?

Eu-Mas já agora vocês fazem algum tipo de avaliação?

NP-Nós fazemos registos... e avaliação já tentamos fazer. Dos professores chegámos a fazer só que... por isso é que há bocado eu dizia, eu acho que a avaliação é muito importante mas não sei como? Porque com os próprios professores, num projeto, nós estamos um ano inteiro, nós fazemos sempre uma avaliação, um inquéritozinho no final, mas... um professor diz “gostei disto, não gostei daquilo” e isso pode-nos ajudar a no ano seguinte fazer as coisas de outra forma, mas maior do que esse desafio é fazer para o publico em geral, maior desafio do que com as escolas (...) porque nós não temos bem a noção se (...) queriam outras coisas, de que forma é que poderíamos... se estamos a seguir um bom caminho ou se tem de ser outro. Pois avaliar pelo numero de pessoas que aderem a uma actividade isso também é um bocadinho subjectivo porque depois algumas dizem “ah, isso aconteceu? Eu não sabia! Se soubesse até tinha ido”. Não é muito fácil, muito linear. E eu também acho que as pessoas não estão tão despertas para como isso para depois fora de seu dia-a-dia, do seu trabalho, irem a espaços, irem a sítios onde têm de ver, onde têm de conversar, porque a maior parte das pessoas não têm essa disponibilidade. Por isso é que a maior parte dos nossos participantes, de oficinas e afins, são professores ou pessoas ligadas a

associações. Às vezes também aparecem pessoas do público em geral que têm outras preocupações no dia-a-dia, mas eu acho que as pessoas não estão muito... Por isso é que as conversas de fim de tarde, depois quando chegam ao fim e ninguém fala, pois as pessoas não estão habituadas a isso, a participar em debates e a trocar ideias.

Eu-E o que destacaria como pontos de sucesso?

NP-Eu acho que o nosso trabalho com as escolas, de uma maneira geral, tem corrido bem. Lá está, embora não haja essa avaliação assim muito continuada. Estas questões da avaliação se calhar teria de ser com uma metodologia idêntica durante um X período de tempo e depois ver se existe algum efeito. Mas em termos da receptividade dos professores e escolas que têm tido connosco, acho que tem sido bastante positivo. Enquanto que no início andávamos quase a bater à porta das escolas, insistirmos de que temos esta oferta, agora acontece um bocadinho o inverso. Por exemplo, no âmbito dos projectos há sempre escolas que ficam de fora, em que não conseguimos (...)abarcá-las, já são muitas e isso é bom. (...) Esta questão das exposições itinerantes também foi uma boa aposta. É certo que nós gastamos o dinheiro mas não está gasto, só está investido! Acho que foram dois pontos mais fortes. Com o público em geral é que acho que ainda não se encontrou a fórmula certa, mas também não sei como é noutros espaços idênticos a este. Não sei se têm muita receptividade do público em geral ou não, mas de uma maneira geral estamos satisfeitos (...)

Eu-E em termos de principais dificuldades do centro?

NP-Em termos de dificuldades agora vão-se colocar um bocadinho mais a nível financeiro. Até aqui tínhamos alguma contenção, regra mas houve um investimento inicial significativo em termos da produção. Nas exposições nós produzimos sempre um catálogo que acompanha a exposição, há uma produção significativa e todos os anos produzimos o plano de atividades. Em termos orçamentais não se tem colocado grande problema mas vai-se colocar agora. A maior dificuldade agora que vamos encontrar e voltamos (...) é que há muita gente aqui de Viana que ainda não nos conhece e isso a mim faz-me alguma confusão porque as pessoas são daqui, são locais e ainda não estão muito informadas. Há muita gente de fora que vem cá, há imensas escolas de fora que vêm cá (...), de Braga, do Porto, de Trás-os-Montes, de Caminha...

E curiosamente as pessoas daqui.. esta questão da divulgação não é..., do marketing não é fácil.

Eu-Finalmente perguntar em termos pessoais o que é que esta experiência de trabalhar aqui lhe trouxe?

NP-De experiência tem sido muito importante porque o meu percurso de vida não se iniciou minimamente nesta área. É da área de ambiente e portanto temos de estar disponíveis para tudo o que venha. Foi na área dos resíduos, consultoria e depois as coisas foram-se sistematizando. E curiosamente a área da educação ambiental era uma área que não me seduzia por aí além, porque a educação ambiental parecia ser vendida sempre da mesma forma. Era fazer papel reciclado e não passava disso, dos resíduos (...). E acho que há muita coisa para além disso que se pode trabalhar. Quando começámos a olhar para os conteúdos programáticos, falando em escolas (...) há muita coisa em que a gente pode ir lá e tentar encaixar nas atividades que as escolas possam não ter possibilidade de fazer. Falando do público em geral, há muitos assuntos que até se falam no telejornal, no dia-a-dia que de alguma forma colidem com estas questões do ambiente, pois o ambiente está muito ligado à economia. E o facto de se arrancar com este espaço, que foi iniciado em 2005 e em 2007 foi quando eu vim cá para a Câmara de Viana, embora já tivesse outro percurso profissional por trás, mas foi um desafio nesse sentido que foi o de tentar perceber qual é que poderia ser a nossa oferta, a partir de uma situação isolada que foi o que a Autarquia começou a delinear, o de ter um espaço para oferecer. Mas foi esse desafio, o de “o que é que eu preparo para as escolas? Como é que nós fazemos isto? Como é que nós divulgamos? O que é que preparo para o público em geral?”. Se resulta, não resulta... O de preparar uma exposição, eu nunca tinha feito isso na minha vida, e agora já fizemos algumas. Em termos pessoais e profissionais tem sido um desafio muito grande pois exigiu e exige tentarmos estar permanentemente actualizados e fazermos muito para além do que inicialmente achamos que a nossa formação de base nos dá.

Eu-Sobre a ligação tradicional e potencial das algas o Município tem fomentado este assunto, não é? Como tem sido?

NP- Estou-me a recordar (...) e depende do que se possa potenciar. Sobre a questão das algas, há uma escola, uma professora de Chafé de uma escola primária, ela já no ano passado pediu para trabalhar connosco o tema das algas, etc. para fazermos uma apresentação dos tipos de alga, dos

sistemas marinhos. E depois, muito por iniciativa dela é que se foi criando um conjunto de situações. Ela fez uma exposição sobre o sargaço com os miúdos. Fizeram recolha no estuário, dos instrumentos da apanha do sargaço. Depois convidou-nos a nós para irmos lá fazer uma actividade. Nós temos uma actividade que é fazer sabão a partir de óleo alimentar usado e misturámos algas pelo meio. Fizemos lá uma actividade que até foi uma experiência para nós. Pois dizíamos “sabão com algas, mas (...) como é que vamos fazer sabão com algas?” (...) E depois também tinha feito uma pesquisa tremenda nessa área com os miúdos. Já são 2 anos lectivos que ela está a fazer aquilo (...) Portanto, na questão das algas ela não se cingiu só.... Utilizou-nos entre outras coisas para alguns fins mais de laboratório e de ambiente mas ela também teve esse interesse, essa capacidade de ir procurar outras áreas. Com os miúdos também fez muita pesquisa sobre a tradição ligada às algas, a vida ligada às algas (...) sobre a agricultura, para adubo. E por isso, para nós às vezes... como as situações são muito pontuais, não é tão fácil... e não é só isso, e depende da disponibilidade que se tem com as escolas. Nos nossos projectos, nós antigamente íamos mais às escolas ao longo do ano lectivo, até para ter uma presença com a tal calendarização, e isso podia ajudar a dizer “então vamo-nos concentrar numa tradição qualquer cultural que possamos associar a esta temática”. Por exemplo, a pesca, num projeto ligado ao rio, podemos falar na questão da pesca, de que forma é que a pesca tinha ou não impacto para aquela população mas não é muito fácil isso acontecer. Porque... ou bem uma professora tem essa bagagem e é um objetivo dela ou então só connosco acaba por se... Bem, nós também necessariamente damos prioridade à parte mais biofísica da coisa. Tentamos alertar que isto é um património natural valioso quando fazemos actividades na Praia Norte, para mostrar a diversidade mas não há assim muito uma ligação direta... Objetivamente temos que otimizar o tempo que temos com eles para a parte mais biológica, parte mais ambiental porque acaba por ser isso que os professores esperam de nós, os professores e não só, e acabamos por não nos dar tanto às outras áreas. Aliás, no projeto Rios é muito pedido isso. No fundo é “nós estamos a fazer a inventariação deste rio ou ribeira mas no fim nós podemos criar coisas”. Ou criar um percurso ou propor a reabilitação de um moinho, ou reabilitação de uma fábrica que existisse ali, e é muito raro isso acontecer, quando muito os alunos fazem uma exposição com fotografias da fauna e flora e não há muito essa sensibilidade para o resto. Infelizmente não é assim muito fácil isso acontecer (...)

Eu-Isso poderia ter muito interesse, não é?

NP-Sim ...para a própria promoção local da freguesia.

Eu-Ou se seria viável, assim como se tem promovido as hortas e compostagem, se alguém pensa ou está a promover o sargaço como fertilizante, em escolas perto do mar. Tendo como base os guias das algas que foram publicados pela Câmara?

NP7-Isso, do sargaço só numa escola perto do mar é que faria sentido. Fora dessa realidade não faz muito sentido, e mesmo as que estão próximas, não sei... Acho que isso nunca aconteceu. Tem sido sempre a compostagem ligada aos resíduos. Mas também porque nós nunca puxámos. Se calhar se houvesse da nossa parte essa ligação se calhar até podia acontecer. Lá está como o nosso objectivo tem sido noutro sentido, o de sensibilizar os miúdos para fazer menos lixo, de que o lixo que fazemos quase tudo dá para aproveitar, um pouco por aí, então não nos temos centrado tanto nas algas. Mas se calhar até é um assunto que se a gente estimulasse provavelmente elas até aderiam.

.....

Centro Ciência Viva de Bragança

Eu-Como é que surgiu aqui este Ciência Viva e a temática ambiental, energia e a ligação à Casa da Seda?

NP-Bem, eu não estou no projeto desde o início, entrei no projeto numa fase de... 2003, 2004, o projeto já estava em discussão, estavam a ser afinados os conteúdos, a afinar a estratégia para o lançamento do projeto, a construção. Na altura em que eu comecei a colaborar discutia-se até a localização do centro, eu entrei numa série de temáticas através do Politécnico, pois sou lá professor. Nós fizemos um trabalho inicial sobretudo de consultoria (...) . Basicamente íamos discutir com a empresa que ia fabricar os conteúdos e que estava a planear (...) as temáticas e depois a parte científica, e correção científica e rigor (...). Depois as coisas foram evoluindo e

houve um envolvimento geral no projeto. Sei que isto nasceu como um centro de monitorização e interpretação ambiental, nessa altura estava em vigor o programa Polis aqui em Bragança que transformou esta zona aqui do rio e em que a certa altura se decidiu reconverter o projeto e tornar-se um centro Ciência Viva. (...) Foi um acordo entre o município que tinha vontade de construir aqui um equipamento desse tipo e a Agência Nacional Ciência Viva. (...) uma vez que havia uma partilha de objectivos comuns, portanto de divulgação científica seguindo estes modelos interactivos onde há pouco texto mas muita coisa para mexer. Depois foi decidido como um segundo polo de apoio, um segundo local de exposições utilizar um moinho que estava recuperado (...) também no âmbito do Polis, e que não tinha destino ainda (...) Depois houve a ideia (...) de que como esse moinho se situava numa zona onde se sabe que existiam casas onde se tingia a seda, de quando essa industria era aqui fluorescente tinha algum peso económico, foi decidido abrir ali um museu sobre a temática da seda, não só sobre os aspectos científicos mas também mais virados para a parte etnográfica, dos utensílios, o processo de fabrico, do ciclo completo e decidiu-se instalar uma série de equipamentos que abordam a temática. Em baixo, no edifício principal (C.Ciência Viva) procura-se, aliás como muitas vezes se faz nos centros Ciência Viva no País, o equipamento que é instalado evoca a memória do local. Portanto, aqui existia uma central hidroeléctrica que já estava desactivada há muito tempo, que estava em ruínas e depois decidiu-se demolir aquilo que ainda existia no local (...) e construiu-se um edifício de raiz, um projeto com características inovadoras e devido à vocação da cidade, que tem uma vocação ambiental ou à localização perto do rio e também ao passado que existia, decidiu-se uma temática centrada nas energias, as preocupações ambientais. (...)

Eu-E essa questão de recuperar a casa, o moinho e as questões da seda também partiu dessa equipa do Politécnico?

NP-A conceção de conteúdos foi conduzida totalmente pela Wild Dreams, a temática estava definida (...)

Eu-A minha pergunta é na perspetiva de ser interessante terem pegado na questão da seda que aqui existia...

NP-Bem, especificamente sobre a seda porque se sabe que aqui em Trás-os-Montes tinha algum peso económico (...)

Eu-E é interessante a ciência pegar nestas tradições, não é?

NP-Sim, mas há muito de científico em tudo isto! É ligado às tradições efectivamente, maquinaria, de processos da produção artesanal da seda, mas também científico, (...) pis trata das metamorfoses, a morfologia do bicho da seda, da lagarta, etc. (...) depois há uma parte aliada aos instrumentos, à confecção da seda, aos vários processos e isso é um conteúdo etnográfico. Mas como teve aqui algum peso julgo que foi uma das razões, por ser uma especificidade aqui da zona, essa ligação à produção da seda e que teve impacto económico na altura. (...) Aliás há dois polos de interesse aqui e que mostram a importância que a seda teve aqui: Uma aldeia junto a Macedo de Cavaleiros onde há umas ruínas do antigo filatório, onde se fazia todo o processo da seda e fiação da seda segundo uma técnica já evoluída em que trabalharam centenas de pessoas. Numa aldeia pequenina ninguém imagina o que aquilo foi há dois, três séculos atrás. (...) Normalmente esse locais funcionavam sempre junto à água, para o tingimento e processo, em Chassim, a aldeia (...) E depois há um outro local que é em Freixo de Espada à Cinta onde o município decidiu montar uma casa que está inteiramente divulgada à demonstração do processo artesanal de confecção da seda e aí pode-se ver o ciclo completo, desde a criação dos bichos da seda, à alimentação (...) até à extracção do fio, teares e até às peças finais (...) Tudo tem a ver com a tradição que existiu aqui, as pessoas viram que aqui havia condições e para a amoreira (...) O município tem duas pessoas a trabalhar a tempo inteiro, é uma actividade subsidiada, não vivem daquilo pois são peças extremamente caras (...) Nós aqui já trabalhamos com eles, já uma vez fizemos aqui um workshop, foi uma joint-venture aqui do centro e das artesãs de Freixo de Espada à Cinta. A Câmara de lá ajudou-nos a trazer as senhoras cá, pôs os teares e aqui arranjámos alojamento e as condições para que montassem os teares e que as pessoas pudessem ver. Para além dos conteúdos interactivos, que é tudo muito moderno, ali a ideia é verem as coisas ao vivo (...) claro que o processo é centrado no tempo, acontece nos meses de Abril, Maio (...) isso envolve sempre algum esforço por parte das pessoas de lá e das pessoas daqui, mas foi interessante.

Eu-Voltando à área das energias há pouco disse-me que este é um edifício com características inovadoras, também é a nível energético?

NP-Sim, este edifício foi construído em inteira comunicação com uma companhia chamada Natural Works, chefiada pelo Arq. Carrilho da Graça, que concebeu um sistema de aproveitamento da energia natural, do sol. Aquela parede que ali está tapada é um colector que fica feio de ver do lado de fora, fica oxidado (..) que aquece com o sol e cuja circulação de ar é forçada num sentido ou noutro de forma a aquecer ou arrefecer (...) Na teoria funciona mas com esta localização do edifício, não temos modelos que vejam se há um impacto significativo ou não. E evidentemente que não dependemos apenas dessa forma de aquecimento e arrefecimento natural para climatizar o edifício mas isto é uma fonte alternativa de energia que ajudará em teoria a reduzir os consumos energéticos (...) Tem o aspecto pedagógico que esse é inegável e temos um módulo que explica isso, (...) depois temos um pavimento radiante (...), um Avaq, que produz água, como ar condicionado (...) Tem essa características de climatização inovadora com esses bons princípios que podem ser demonstrados. Se eles realmente funcionam na prática... não temos modelos, é empírico. (...) Mas isto não dispensa as fontes convencionais de climatização (...) temos um reforço a gás. (...) E no Verão também não é o ideal pois os painéis não foram postos na melhor orientação para aproveitar o máximo de energia solar (...)

Eu-Sobre a parte pedagógicas, de visitas que vocês têm, são mais alunos do 1º ciclo ou têm muita gente de outros públicos também?

NP-Nós temos actividades para todos os públicos, tinha de ser. Depois há questões específicas de conseguir ter cá esse público. Nalgumas faixas escolares é mais fácil ter aqui as pessoas por questões práticas de funcionamento da escola mas temos actividades para todo o tipo de público, desde o público generalista, temos “Cafés de Ciência” onde qualquer pessoa a partir da adolescência, pré-adolescência pode achar interessante. Não é um cientista a falar com os seus pares mas é um cientista a falar em termos tão simples quanto possível, uns oradores conseguem alinhar-se mais com o conceito do que outros mas já tivemos adolescentes aqui interessados. Também tentamos escolher oradores, uns com uma conversa um bocado mais densa, outros com uma conversa mais leve para assim servirmos todo o tipo de público. Temos tido mais pessoas das áreas das ciências. Depois temos o público infantil, a partir do 5, 6 anos, com actividades também de noite. As pessoas acampam cá de noite e é uma actividade que dura toda a noite, desde sábado à hora do jantar, acampam como se estivessem nos escuteiros só que a temática é ciências e actividades científicas. Depois os pré-adolescentes e adolescentes é um pouco mais difícil de conquistar em geral do que as crianças de qualquer idade, por várias razões. Primeiro porque o crescimento traz outros interesses (...) não é tanto a novidade como comas crianças, e também por questões de funcionamento das escolas, não é tão fácil no ensino secundário como no ensino básico (...). Mas fazemos clubes de ciências em que os mais interessados normalmente ficam e são “clientes” habituais. Depois temos actividades para famílias, para os seniores ajudar pessoas com tempo livre e com interesse em saber coisas.

Eu-Com os seniores também é de experiencias de ciências?

NP-Sim, temos o programa “60+ Ciência” e temos tido pessoas de mais de 60 anos interessadas (...) Na verdade, não há nenhum público que aqui descuremos. Não temos actividades organizadas, por exemplo, para espanhóis, e talvez seja uma coisa em que apostaremos no futuro, porque não temos ainda esse sistema montado de alimentação de pessoas de Espanha, mas será uma questão de fazer contactos de uma forma mais organizada com instituições com quem nós possamos divulgar e manter depois aquele fluxo de pessoas (...) Nas actividades para as escolas fazemos concursos que já vão na 4ª, 5ª edição, que é o tempo de vida do centro (...) Onde temos mais dificuldade em chegar nas actividades em que são abertas e que não vamos à procura dos públicos, actividades generalistas, como os cafés de ciência, é que as pessoas em geral têm muito medo de vir cá principalmente aquelas que estão muito longe da Ciência, dos meios rurais, há dificuldade de trazer cá as pessoas, sentem-se intimidadas. Há também a questão da localização, de não ser fácil vir cá ter, há duas ou três circunstâncias que fazem...e ainda há muito medo (...) nós anunciamos na rádio mas acabamos por ter pessoas que têm um nível de escolaridade e de cultura talvez acima da média para a população daqui, Nós gostávamos de chegar mais às pessoas dos meios rurais mas isso é uma tarefa difícil de conseguir. Temos um projeto (...) que potencia a divulgação científica em tudo que é meios de comunicação social (...) através da rádio, spots, jornais para quem lê jornais e

é assinante(...) e depois também há os conteúdos televisivos. Estamos a trabalhar com a “Local Visão”, produzem-nos pequenos documentários audiovisuais, pequenos apontamentos científicos (...) Mas é só para quem vai à internet (...), por isso é difícil, esse publico é mais difícil de atrair para cá.

Eu-Estava a falar do público rural e aqui à volta? Esta é uma das zonas mais antigas da cidade, não é? Eles vêm?

NP-Em geral aqui são pessoas humildes (...) conhecem-nos bem, não necessariamente são visitantes. Um dia talvez façamos uma iniciativa, contactaremos directamente os habitantes da zona. Não sei se alguns terão as posses para pagar os 2 ou 3 euros que aqui nós pedimos para entrar mas também poderíamos contornar esse aspeto.

Eu-O “Café de ciência” é gratuito, não é?

NP-Sim, é gratuito. Mas tipicamente nos “Cafés de ciência” nós não conseguimos atrair esse tipo de pessoas. (...) Tem de ser uma coisa mais terra a terra pois apesar de haver um esforço o publico aqui, sobretudo neste bairro não é o público de uma cidade (...). O publico da cidade que assiste a este tipo de coisas é um publico relativamente informado (...) e aquele que se sente mais envolvido. Aqui teria de ser coisas mais simples, mais próximas dos interesses das pessoas.

Eu-Mas eles deram feed-back quando isto foi instalado?

NP-Têm curiosidade, aproximam-se. Alguns deles vêm cá espreitar mas não podemos dizer que há um envolvimento grande das pessoas aqui à volta. Mas, se bem que isso fosse desejável, não é o objectivo primordial o de que haja uma empatia localizada aqui neste bairro. Não há esse objectivo específico. Seria desejável, (...) mas este é um centro que serve muita gente (...) gente de fora, estrangeiros, pessoas de todo o país.

Eu-Sobre o “Café da Ciencia” é sempre à noite, para qualquer pessoa, não é?

NP-Sim, a ideia do “Café de Ciência” é uma actividade que procura aliar um hábito que as pessoas têm em todos os países latinos incluindo Portugal, de ir tomar um café. Nós oferecemos o café e é falar descontraidamente para que as pessoas percebam que a ideia é uma conversa, não é a de ouvir uma palestra que se calhar pouco vai entender (...) pois é uma discussão em termos demasiado técnicos e de especialistas mas faze-lo de forma muito simples, muito acessível ao comum dos mortais e que essas pessoas possam conversar com um cientista (...) A ideia não é nossa, é feito noutros centros “Ciência Viva”. (...) O Ciência Viva fazia cafés de ciência inclusivamente no Parlamento, (...) e a ideia é chamar os deputados para uma conversa sobre temas científicos. Por exemplo, eu fui assistir ao um café de ciência com vários especialistas uns da área técnica, outros da área da medicina sobre as radiações electromagnéticas, sobre os receios que as pessoas têm dos telemóveis, das linhas de alta tensão, os deputados foram convidados e foi um assunto muito interessante. (...) Tirar as pessoas dos seus contextos e pô-las a conversar, um médico, com um engenheiro, alguém da EDP, com alguém da REN, enfim. Eu aqui já procurei fazer o mesmo com a Assembleia Municipal, de trazer as pessoas para cá. Acabou a ideia ficar mais morna mas pode ser que um dia façamos.

EU-Na Casa da Seda é mais ou menos o mesmo tipo de público que vem aqui?

NP-O bilhete de entrada, o ingresso é válido para todo o centro, a Casa da Seda é uma parte constituinte aqui do centro. O que acontece é que a Casa da Seda está mais perto do centro da cidade e muitas vezes as pessoas descobrem o centro por causa da Casa da Seda, porque está numa zona mais acessível a quem anda ali a pé. Esta zona o centro está aqui num buraco, em baixo. (...) Nós notamos que desde há um ano que temos a Casa da Seda fechada que temos tido menos publico e temos plena noção que isso também se deve ao facto da Casa da Seda ter estado fechada (...) e que agora vai reabrir. (...)

Eu-E sobre a realidade socioeconomica aqui do entorno e também do centro em termos de gestão, pode-me falar? Isto é uma associação, não é?

NP-É uma associação de direito privado (...) mas que é participada por subsídios. Não conseguimos ter receita... Basta ver que estamos num entorno com 35000 habitantes, a própria cidade tem 25000 habitantes, é capital de Distrito mas comum a dimensão pequena, no cômputo geral do país. É um dos maiores distritos do país e a população está muito dispersa (...) andamos com 138 mil habitantes para uma área enorme (...), com uma população muito envelhecida, com uma grande percentagem de idosos. (...) O nível socioeconómico eu não sei assim caracterizar com muito rigor mas não é elevado. Não há aqui industrias que dão muito emprego. Não existe de todo

em Bragança, para o bem e para o mal. (...) Durante muito tempo o selo era o de cidade depois de ter estado atrasada (...) e agora esse selo está a ser aproveitado para promover uma imagem nova, pois é das poucas cidades que é muito ecológica, não tem indústrias poluidoras, onde as coisas ainda são muito feitas na natureza, em 5 minutos estamos em plena natureza. É possível ver dezenas de espécies de cogumelos, animais selvagens, em 15 ou 20 minutos vê-se veados (...) no Parque Natural de Montesinho. Eu já cheguei a levantar-me cedo e em 20 minutos estou em Rio d'Onor a filmar veados (...) Essa mais-valia está a ser capitalizada pois há uma qualidade devida muito grande, que depois também tem de ser equilibrada com outros aspectos pois a qualidade de vida não é só estar num sítio limpo, tem de haver conforto, tem de haver recursos culturais. Há vários critérios para avaliar a qualidade de vida mas os vários inquéritos que têm feito classificam Bragança como uma das cidades com excelente qualidade de vida, como acontece com as cidades mais do interior, não existem problemas ligados ao tráfego, ligados à poluição. É uma zona de serviços, tem também algum potencial agrícola mas que está talvez um pouco desperdiçado. Há um potencial agrícola na área biológica porque os produtos aqui ainda são muito naturais (...) com o azeite, castanha somos os produtores demais de $\frac{3}{4}$ da produção nacional, só que depois não temos a indústria transformadora da castanha. Na parte da mais-valia...podia-se aproveitar esse potencial aqui porque estamos cá na zona. Há custos de transporte e que poderíamos ter proveitos com esses produtos. Há aqui produtos emblemáticos, há também recursos nas áreas das energias renováveis, há potencial dos rios, e eólico, de energia solar, tudo isso... Em termos socioeconomicos (...) as pessoas ainda vivem muito da agricultura de subsistência muito pouco organizada.

Eu-Voltando à gestão, o centro tem financiamentos de fora mas há aqui a participação da Agência Nacional Ciência Viva, não é?

NP-A Associação tem três associados. Aqueles que inicialmente promoveram o nascimento do centro que foi a Câmara Municipal e a Agência Nacional Ciência Viva que é a casa-mãe de todos estes centros de ciência que partilham este espírito de cultura de conteúdos interactivos (...) deverão ser 18 (...), centros que existem em todo o país. Tem esses dois associados e depois o Politécnico de Bragança (...) que fazem a gestão do centro, que reúnem uma vez por ano, ou duas (...) Os fundos são essencialmente fundos públicos, recorremos a fundos de organismos que dependem do Estado, as CCDRs que lançam projectos para o desenvolvimento ou de conteúdos ou de infraestruturas e nós vamos aproveitando essas oportunidades que nos vão aparecendo. E o projeto *Media Ciência* é um bom exemplo disso, que estamos a fazer com a comunicação social local. Mas os subsídios vêm ou da Agência Nacional ou do Município. O Município é quem está envolvido completamente. O Politécnico de Bragança, como tem o papel de difusão do conhecimento científico tem de estar ligado a investigadores e são os investigadores que alimentam muitas das actividades que se passam aqui. Vêm cá fazer sessões de demonstração e já trabalhamos com o Politécnico há muitos anos (...).

Eu-Portanto, está a falar da associação destas três entidades de que faz parte o Ciência Viva. E em termos de ligação a outras entidades, de parcerias existem?

NP-Sim, nós procuramos ter sempre parcerias naquilo que é possível. Temos tido parcerias com empresas, tem tido com outras associações.

Eu-Que tipo de parcerias ou actividades têm?

NP-Em relação a associações é nas actividades. Por exemplo, com a APDGA (Gado Assinino Mirandês), associações que desenvolvem trabalho na área das plantas, workshops temáticos.

Eu-Eles vêm cá?

NP-Sim. A associação de Freixo de Espada à Cinta (da seda ??), a nível da combinação de actividades. A nível das empresas é um pouco mais difícil encontrar parcerias mas temos feito. Por exemplo, uma parceria com a M.Coutinho, num ano eles estavam interessados em fazer publicidade aos seus veículos, eles vendem automóveis (...) e então disponibilizaram transportes, o que é sempre necessário para as nossas actividades. Quando fazemos aqui mostras de qualquer temática convidamos empresas que trabalham essas temáticas. Por exemplo, esse módulo que está aí (...) que é um módulo do funcionamento dos painéis solares e como funciona um painel solar (...) temos aqui um bom exemplo de um módulo que foi cá colocado gratuitamente (...).

Eu-Queria saber a opinião sobre se os centros de educação ambiental, sendo este um, devem ser polos de dinamização social e se o são na prática ou se deve ser mais outro o seu papel?

NP-A dinamização social em termos de conscientizar os cidadãos acerca das problemáticas, sim com certeza. Nós aqui procuramos...é a minha opinião pessoal, é a que a nossa missão principal é mostrar aos cidadãos como as coisas funcionam, como a ciência funciona. Nós não procuramos tomar posições de defesa ou de oposição a certas soluções encontradas para a sociedade. Isto é sobretudo dar, e mais uma vez é a minha opinião, os instrumentos às pessoas para as pessoas poderem pensar aquilo que querem e terem uma opinião sobre as coisas. Vou dar um exemplo, de um problema que às vezes os jornalistas me põem: “O que é que acha das barragens, do rio Sabor?”. A nossa ideia é, e o que eu acho que deve ser aqui a nossa missão como centro de divulgação é dar às pessoas o máximo de divulgação. Dar-lhes a entender e mostrar-lhes que perceber como funcionam as coisas ajuda a tomar decisões e a ter um papel cívico mais interventivo e que devem fazê-lo e que é sempre uma questão de escolha. O facto de se ser mais puritano e dizer que não se mexe no meio ambiente e não se tira dele os recursos que são necessários para a vida das pessoas é uma posição possível. A posição de encher os rios de barragens e por tudo ao serviço e depois ficar alheio às consequências é outra posição. Mas as pessoas para decidirem tem de decidir com base em coisas rigorosas, com o mínimo de rigor, e têm que as entender, pois muitas vezes apercebemo-nos, em contacto com as pessoas, é que as pessoas têm sempre uma opinião sem perceberem nada do problema, sem perceber (...) é normal porque isso também por vezes é incitado pelo jornalismo, quando não tem muito boa qualidade. Pensamos que temos o dever de mostrar às pessoas as opções que elas têm. E obviamente inclui as opções ambientais, inclui a consciencialização acerca das consequências de certos atos que nós temos sobre o meio ambiente, mas sempre numa perspectiva de mostrar, de ser pedagógico. (...) A decisão será sobre da sociedade, dos políticos e das pessoas que ajudam outras pessoas a decidir. Portanto, sim, procuramos ter alguma intervenção social nesse aspeto.

Eu-Sobre a equipa educativa como é composta?

NP-São 7 pessoas.

Eu-De que áreas são e se têm necessidades de formação regular?

NP-Necessidades, isso nem é uma necessidade, isso é normal e o facto de estarmos ligados à Rede Ciência Viva é uma vantagem enorme pois estamos ligados a uma rede de centros e estamos também ligados a uma rede de centros europeus, temos colóquios internacionais, frequentamos reuniões com pessoas de outros centros e isso dá-nos obviamente um crescimento de perceber como os outros estão a fazer (...) é uma vantagem clara de estarmos numa rede de centros que partilham estes objectivos comuns. Poder a prender com o modo de funcionamento de outros (...).

Eu-E aqui os educadores vão a esses colóquios?

NP-Sim, nós aproveitamos todas as oportunidades que temos. Há uma parte do orçamento que sempre foi reservada para esse efeito. Mandamos as pessoas fazerem a formação de monitores. Às vezes há sessões fora do país, há oportunidades de bolsas (...) Temos 7 pessoas a trabalhar connosco. (...) essas pessoas são muito polivalentes e essas pessoas são capazes de uma certa polivalência nas actividades. Daí escolhermos pessoas com a maior qualificação académica possível que podemos encontrar mas também não nos interessa que essas pessoas sejam académicos puros, ligadas só à academia, mas que tenham outros interesses. Interesses no teatro, nos trabalhos manuais, que sejam associativas (...). Todas essas pessoas têm uma valência qualquer para além das suas qualificações académicas. Não esquecer que isto não é só ciência, é comunicar ciência, portanto as pessoas têm de ser capazes de desenvolver essas capacidades de comunicar a ciência. São 3 pessoas que estão oficialmente como monitoras, mas são muito polivalentes. Das 7, só a recepcionista é que não é licenciada, as outras 6 são licenciadas, a maior parte tem inclusive mestrado, portanto com alguma capacidade académica mas também com vertentes diferentes.

Eu-São na área de bioogia e outras ciências naturais ou noutras áreas?

NP-Os monitores vêm todos de áreas relacionadas com o ambiente, como a Eng^a Florestal, a Eng^a do Ambiente. Fizeram mestrado também nessa área ligado à ecologia, biologia.

Eu-E fizeram o curso aqui no Instituto Politecnico?

NP-Sim, sim, aliás, os monitores são todos ex-alunos do Politecnico. (...) O que é natural, nós fazemos sempre uma inclusão geográfica local. (...) Essas 3 pessoas são daqui. Nós procuramos ter pessoas de todo o lado, as entrevistas para bolsas (...) foram em Lisboa e os editais são sempre expostos mas é natural que uma pessoa de Lisboa não venha viver para Bragança facilmente.

Temos um técnico de informática que também faz trabalhos de manutenção. Temos ajuda também dos técnicos da Câmara para resolver questões muito práticas, de obras, etc. Depois temos uma coordenadora (...) também ligada às áreas do meio ambiente, biotecnologia, depois a recepcionista com o 12º ano e outra com o apoio de gestão financeira de projetos. (...) é uma equipa permanente e depois ainda temos mais 2 pessoas a colaborar, 1 bolseiro da FCT, mais uma vez a vantagem de pertencer à Agência Nacional. Através da integração nessa rede há um protocolo entre a FCT e a Agência Nacional que permite a contratação de alguns bolseiros, com bolsas de gestão de ciência e tecnologia que dão algum apoio nas actividades. Já tivemos outra pessoa que era de Lisboa e que acabou por vir cá para a zona trabalhar. (..) E temos tido também a colaboração de professores. Já foi mais intenso do que é agora. São professores que trabalham para o Ministério da Educação mas depois connosco sobretudo nas actividades com as escolas (...) são destacados, é um destacamento. Eu-A tempo inteiro?

NP-(...) Já estiveram cá a trabalhar a 100% e já estiveram cá em regime parcial, depende das regras que nos são ditadas pelo Ministério da Educação. (...) Já tivemos 3 professores (...) neste momento temos 1 a trabalhar connosco.

Eu-Sobre essa rede Ciência Viva, as formações são todas nas áreas das ciências exatas ou há noutras áreas como pedagogia, comunicação ou outras?

NP-Há formações de todo o tipo. Eu há 15 dias tive uma formação jurídica sobre contratos de contratação pública. (...) As formações de forma alguma são todas científicas. Aliás, esta área não é totalmente científica, é sobretudo de comunicação. Há formações específicas para os monitores, de como se planeia uma sessão de demonstração, como é que se faz uma sessão no Congresso Internacional, por exemplo, que é feito uma vez por ano, a que nós pertencemos. Somos membros do *Excite*, que é a organização internacional que congrega os museus de ciência de toda a Europa. Há palestras para todos os gostos, desde coisas específicas como o de como conceber material expositivo, como gerir fluxos de público, como fazer processos de contratação. A área da comunicação científica é muito vasta e não é ligada apenas à parte científica. Sobre pedagogia, com certeza mas muitas vezes são atores. Por exemplo temos palestras feitas por atores em que é uma demonstração sobre ciência mas é um show, é um espectáculo. É um show de ciência em que o objectivo não é tanto apresentar as ideias de forma arrumadinha mas fazer algo que capte o interesse das pessoas (...) Há coisas feitas por atores e outras pessoas do mundo artístico, em que foram aprender bases de ciência e montaram uma coisa engraçada. Se lhe chamar a isto pedagogia, sim. É uma área muito vasta e interdisciplinar. Claro que há formações específicas, por exemplo para monitores são claramente sessões de como conduzir experiências mas eu não classificaria como coisas científicas. É mais conteúdo comunicativo e de saber transmitir conteúdo (...).

Eu-De este percurso, o que destacaria de como maiores sucessos e também por outro lado o que poderia ser melhorado?

NP-Há muita coisa que poderia ser melhorada, se tivéssemos financiamentos mais regulares poderíamos lançar em projectos mais ambiciosos. Nós conduzimos aqui uma série de actividades mas poderíamos lançar projetos de criação de conteúdos dentro do centro de coisas mais arrojadas (...) E mesmo as candidaturas que nós lançamos a organismos que financiam este tipo de actividades estão sempre envoltas de decisões políticas que não são fáceis nesta altura de dificuldades. Sobre aspectos positivos, eu não destacaria um aspeto positivo. Isto é um trabalho de muita continuidade inclusivamente das pessoas, de constante interação com as escolas, de as conquistas para aqui. Temos dificuldades de as arrastar, falamos com os Concelhos Diretivos e as pessoas põe-nos problemas e dizem-nos “temos dificuldades de transportar as crianças na cidade”. Só que estamos numa cidade pequena, e às vezes as pessoas resistem um bocadinho a vir cá. De facto, montar um centro numa grande cidade é diferente pois consegue-se rentabilizar melhor os investimentos que são feitos. Isto tem um interesse inicial e depois temos de desfocar esse interesse, pois numa população pequena, nesta altura nós não temos visitantes que passam cá, o facto das pessoas viverem muito dispersas nesta zona não nos permite rentabilizar. Gostávamos de, ao final destes 5 anos que completámos agora em Junho podermos fazer um investimento mais vultoso para renovar aqui os conteúdos. E trazer de novo cá pessoas que visitaram o centro mas também nos coloca um desafio para as trazer cá a propósito de outras coisas, de actividades. (...) Não destacaria um só aspecto positivo (...) Nós já tivemos cá *Cafés de Ciência* muito bem conseguidos, em que as pessoas estiveram ali 2 ou 3 horas de conversa e muitas vezes nem estavam

muitas pessoas a assistir mas tornou-se uma sessão interessantíssima sobre coisas que até extravasavam muito o tópico inicial da conversa. Fizemos aqui sessões de Astronomia excelentes no Ano Internacional da Astronomia, na Cidadela. Conseguimos aliarmo-nos a um espectáculo de música tradicional portuguesa, as pessoas saíram e ficámos ali às escuras a observar (...). Convidámos astrónomos que conhecíamos do Porto com equipamento sofisticado (...) e para muita gente aqui foi... (...) Há aqui muita coisa boa, o trabalho em equipa, aprende-se muito com o trabalho em equipa, aqui com as pessoas.

Eu-E pessoalmente o que é que tem aprendido, o que tem mudado para si, com esta experiência de director?

NP-(...) sim, mudou, o principal foi ter começado a colaborar... ao princípio eu não percebia onde a minha colaboração iria chegar um dia mais tarde (...) Eu sou das ciências exatas mas o meu trabalho aqui não é tanto a nível científico, a de gestão, aqui nestes centros não há gestores profissionais. Também é necessário situar um pouco aqui a Rede, como funciona. Tal como existe noutros países, Europa e não só, Estados Unidos (...) . Todos os directores de centros aqui em Portugal, que eu saiba, são profissionais da academia, que não sabem muito de questões por exemplo jurídicas, que se rodeiam de pessoas que sabem mais um pouco, mas portanto nós acabamos por aprender muito (...) tem coisas boas e tem coisas más. (...) Para mim foi muito positivo pois eu tenho uma visão diferente da cidade, relacionar com pessoas da Autarquia, pessoas que têm interesses variados para a cidadania, tanto na política como noutras áreas, foi interessante, porque a minha função era dar aulas... E depois também trabalhar com uma equipa...eu nunca tinha tido a experiência de ter pessoas a trabalhar comigo, bem isto também não é assim tão difícil como isso, as pessoas reajustam-se, às vezes é preciso intervir mais, outras vezes deixa-se as pessoas mais livres, tem sido interessante.

.....

Área Protegida das Lagoas de Bertandós e S. Pedro de Arcos e Quinta de Pentieiros

Eu-Estava-me a dizer que mensalmente, os trabalhos que são aqui expostos das escolas são sobre vários temas?

NP-Não só das escolas. Nós próprios os técnicos temos destinado que, em cada dia comemorativo, nós distribuimos essas tarefas e normalmente tentamos fazer uma exposição temática com conteúdos para as pessoas que nos visitam terem mais contacto com essa matéria, e com algumas actividades pelo meio, para as crianças, . Como recebemos sempre muitas famílias, alguns ateliers de pais e filhos, e alguns jogos que se possam fazer relacionados com esse tema.

Eu-E esses jogos são mais ao fim-de-semana? E depois as escolas, normalmente são visitas esporádicas, ou de um dia. E com as escolas do Concelho é que temos um plano mais alargado. Temos um serviço educativo em que elas se escrevem no início do ano lectivo. Nós apresentamos o programa, no final do ano (anterior) para eles se poderem inscrever no tema que pretendem, e no ano lectivo, de Outubro e Junho eles vêm mensalmente trabalhar o tema em que se inscrevem no início do ano.

Eu-E podem escolher entre muitos temas, não é? Floresta...

NP-Nós temos a nossa oferta de temas. Cada um dos nossos técnicos faz um programa sobre esse tema e damos a conhecer às escolas. Para o próximo ano temos o próprio espaço florestal das lagoas que será mais direccionado para a floresta. Eu tenho a monitorização de espécies prioritárias pois tivemos um estudo no ano passado que reforçou o valor da área protegida e daí o interesse ao nível de espécies., por exemplo as libélulas, os macro-fungos. São áreas que não estão muito exploradas e que também queremos dá-las a conhecer às escolas. Depois na quinta temos as actividades rurais, mais direccionadas para a horta e para a parte animal. Temos a compostagem. São alguns temas que vamos trabalhando nas escolas.

Eu-E durante o ano como é que a escola trabalha? Vocês actividades fixas?

NP-Para as escolas do Concelho há um programa pré-definido mensal, que depois ajustamos consoante as necessidades e o interesse dos professores, tentamos adaptar e eles vêm uma vez por mês. O Município cede o transporte e trabalhamos...fazemos uma sessão mensal relacionada com esse tema. (...) A área escola é a parte no nosso site onde disponibilizamos as actividades do serviço educativo (...)

Eu-E sobre a antiga área-escola, a área do projeto também dão apoio? Como tem sido com as reformulações no sistema educativo da área de projeto?

NP-Chamamos o programa de apoio às áreas de projeto. São programas que definimos e que adaptamos consoante as necessidades das escolas, mas somos nós que definimos o programa anual e a escola tem acesso a ele e inscreve-se no tema que pretende. Depois temos o apoio aos projectos escolares em que é a própria escola que nos apresenta um projeto e aí nós vemos se é viável ou não e apoiamos a escola nesse sentido, no que eles pretendem. E aí acabamos por ir mais à escola do que eles cá, porque são centros educativos com bastantes alunos. Mas também damos esse apoio às escolas, sessões de compostagem.

Eu-No fundo é um eixo de duas vias, não é?

NP-É. Isto é sempre mais com escolas do Concelho. Depois as escolas de outros concelhos, Porto, Barcelos, que nos visitam mais, costumam vir um dia, esporadicamente. Normalmente são as viagens de fim de ano. (...) Normalmente é uma visita guiada à área protegida. Nós fazemos uma apresentação da área protegida, passamos um filme de divulgação e depois fazemos a interpretação de um dos percursos que também é escolhido por eles. Depois, na quinta pedagógica temos *um dia no mundo rural*, em que os pomos mesmo a participar ativamente (...) a meter as mãos na terra.

Eu-E é na horta ou também com os animais?

NP-Nos tentamos que passem por todos os espaços. Temos a horta, temos o viveiro com o envasamento, fazemos os cuidados de manutenção. Depois temos a parte dos cavalos que normalmente também gostam muito, a alimentação dos animais. Tentamos sempre enquadrar todos os núcleos que temos na quinta.

Eu-Voltando à origem da criação deste espaço, a criação da área protegida foi o começo deste projeto educativo? Como foi o enquadramento da população rural que estava aqui?

NP-A Câmara Municipal viu o interesse desta área e sempre lutou pela classificação deste espaço, para não se perder no tempo, e realmente conseguimos conservar o que há aqui. Foi feito um estudo do interesse da área (...) E nas freguesias queria-se informar as pessoas do que aqui estava, da necessidade de preservação deste espaço. E tentámos sempre, apesar de ser uma área protegida, de manter esse contacto com as pessoas. Porque grande parte do nosso território é privado, em 350 hectares nós temos mais de 300 proprietários. Portanto é um minifúndio bastante grande. E tentamos ter essa ligação ainda com as pessoas. Temos um horário de atendimento em que eles podem vir cá e damos aconselhamento, por exemplo no corte de árvores que é sempre uma coisa mais problemática nós tentamos sempre acompanhar as pessoas. E temos um projeto novo (...) que é *Conservar com justiça*. É um projeto em que nós tentamos arranjar mecenas e damos a conhecer realmente o valor desta área protegida e com esse valor vamos repensar as boas praticas dos nossos proprietários e vamos compensá-los financeiramente pelo trabalho que têm tido. E as pessoas, como algumas já estão mais idosas e não têm capacidades, nós alugamos e vamos pagar um valor mensal pelo uso do espaço e tentamos nós próprios mantê-lo, para manter a área protegida conservada.

Eu-Então no fundo estão a explorar assim a parte agrícola ou também outras?

NP-Nós temos vários tipos de habitat, parte de floresta, parte agrícola, e tentamos manter esta dinâmica dos espaços, até por causa da biodiversidade e não deixar que a área protegida caia em desuso, principalmente as zonas agrícolas. (...)

Há pessoas que ainda continuam a cultivar até porque têm animais e têm necessidade de ter a silagem para os animais.

Eu-E eles optam por práticas biológicas? Vocês deram formação?

NP-Sim. Tivemos também uma candidatura que foi na área da silvo-pastorícia, em que tentámos informar os proprietários, fixemos um manual de boas práticas e conseguimos adquirir a antiga cooperativa e tentamos dar esse acompanhamento, no sentido de os informar como devem proceder e terem também os cuidados necessários para manter a qualidade da área protegida. Outros terrenos, nós próprios, ou por cedência ou por aluguer fazemos nós a manutenção, até porque temos a quinta pedagógica e precisamos de alimentação e de manter os nossos animais.

Eu-A população foi logo aderindo a essas práticas agrícolas sustentáveis, antes tinham outras práticas convencionais, não é?

NP-É uma luta (...) porque já são umas pessoas de uma idade um pouco avançada e tinham hábitos muito enraizados. É um pouco uma luta nossa mas temos que lhes mostrar que é o caminho a

seguir, e eles têm cooperado. Como há este apoio da nossa parte e agora financeiramente no *Conservar com justiça*, eles vão nos ouvindo e aprendendo a trabalhar da melhor forma possível.

Eu-Eles colocam-vos dúvidas ou assim?

NP-Sim. Nós temos um dia de atendimento e mesmo caso seja necessário, mesmo que não seja nesse dia, tentamos sempre manter-nos disponíveis para manter esse contacto muito directo.

Eu-E nessa classificação de área protegida, eles aderiram logo?

NP-Ao início foi complicado. Fizemos uma série de sessões públicas para esclarecer todas essas dúvidas, não é? Porque normalmente uma área protegida numa área que é deles e em que há imposições e restrições que não é fácil de eles aceitarem, mas ao longo destes anos temos mantido uma relação bastante boa. (...) Foi classificada em 2010/2001, portanto 11 anos.

Eu-Foi classificada e depois o centro quando abriu?

NP-Foi em 2003 a construção, e inaugurado em 2005.

Eu-A quinta pedagógica começou na mesma altura?

NP-A quinta pedagógica veio depois. Realmente, o papel principal é da área protegida e tentámos construir as infraestruturas de apoio aos nossos visitantes, a rede de percursos pedestres e o centro de interpretação ambiental. E depois surgiu a oportunidade de comprar a Quinta de Pentieiros que era particular e termos também essa vertente, como temos a parte agrícola e das tradições humanas, de mostrarmos às pessoas as nossas raças autóctones e as praticas agrícolas daqui.

Eu-na quinta pedagógica, até porque vocês têm alojamento, permite as oficinas de Verão, não é?

NP-Sim, a quinta pedagógica realmente é um espaço muito dinâmico. Permitiu-nos a construção de um parque de campismo e um albergue para dar alojamento a quem nos visita. E depois foram surgindo os bangalows, a recuperação de escolas primárias e edifícios devolutos que reconstuímos como casas de abrigo e vai-nos permitindo que as pessoas venham cá e conheçam este projeto por um período mais longo e mais aprofundado.

Eu-E as oficinas que fazem mais longas (...) são sobre o manejo dos animais e outros temas?

NP-Temos essas actividades para qualquer escola e podem-se inscrever, e passar uma manhã ou uma tarde ou um dia inteiro. E podem participar nas actividades diárias e acompanhar os funcionários da quinta. Depois temos também um programa específico de actividades equestres, com aulas de iniciação e passeios de charrete, este tipo de actividades. A ocupação de tempos livres são duas semanas, ou Páscoa ou Verão, em que as crianças se podem inscrever e passam cá um período de 15 dias connosco, em actividades da quinta. E como também tem um tema, tentamos sempre adaptar, porque há crianças que não têm para onde ir e acabam por está cá bastante tempo do seu Verão. Este ano temos os *Sabichões* que é o *Ciência Viva*, temos os *Girassóis* que é sobre a energia, tivemos os *Exploradores*, que era a biodiversidade. Portanto, tentamos adaptar as actividades a esses temas e acabamos por ter uma oferta bastante diversificada de actividades.

Eu-No fundo, são temas relacionados com a zona?

NP-Sim, com a quinta e com a Área Protegida daqui. Temos também sempre a floresta, a água (...). Neste momento são programas diários, eles vem de manhã e vão embora ao final do dia, só oferecemos a refeição. Temos dos 5 aos 12 neste momento.

Eu-Mas no caso do albergue ou parque de campismo é mais para famílias ou também ficam grupos?

NP-O parque de campismo é muito diversificado, até pessoas estrangeiras cá vêm. Temos uma reserva anual de espaço para caravanas em que as pessoas pagam uma mensalidade, têm cá o seu espaço e são pessoas que nos visitam quase semanalmente. O albergue é muito escolhido por grupos de escolas e grupos de amigos porque tem uma capacidade de 40 pessoas (...).

Eu-Na sua opinião, dos programas anuais, e de outros que têm em que ficam só um dia, ou outros de vários dias, em quais destes programas vocês vêm mais mudança de mentalidades na educação ambiental?

NP-O serviço educativo é um dos grandes projectos da Área Protegida porque eu, por exemplo, estou cá há 6 anos, e há crianças com quem trabalho há muitos anos e eles levam muito do que aprendem aqui, para casa. E nós conseguimos chegar aos pais de filhos em idade escolar através das crianças. E é o que se nota mais porque em Ponte de Lima se conhece não só pelas praticas ambientais com também pelo trabalho que se tem feito com as crianças, na parte dos resíduos, por exemplo. E há a parte das boas práticas.

Eu-E outros exemplos de outras áreas em que eles começam a ficar dispostos, que se lembre?

NP-Temos trabalhado muito com o tema da energia, poupança da água, separação dos resíduos. E até aqui o próprio centro de interpretação acaba por ser quase uma escola e nós notamos que as crianças vêm cá mensalmente e vão trazer os pais porque sabem que têm o jogo, actividades para fazer sobre a área protegida, e querem dar a conhecer o que fizeram cá ao longo do ano e o que aprenderam.

Eu-E a equipa educativa como é composta, os elementos?

NP-O Eng^o Gonçalo e a Eng^a Sandra que são as pessoas responsáveis pela área protegida e o serviço educativo, são formadas em Ambiente. Nós sempre trabalhamos também com a parte de educação ambiental e temos evoluído ao longo do tempo, com a ajuda das escolas, com a participação das escolas. Eu sou de turismo, e Porque por isso também tenho essa vertente de receber as escolas. Depois tem um colega que é Zootécnico, a parte animal. E outros também de ambiente e Espaços, poranto, estamos todos bastante relacionados com o ambiente. (...) Neste momento 6.

Eu-E a nível de formação contínua, sentem necessidade de fazer formações nalgumas áreas específicas? Sim, eu por exemplo, tenho feito mais na parte dos animais, como venho de turismo, sinto essa necessidade, e vamos acompanhando os estudos que têm sido feitos aqui na área protegida. Nós temos essa liberdade de acompanhar e ficarmos a conhecer. Por exemplo, no ano passado fizemos uma candidatura ao Qren2/N2 – da promoção da biodiversidade acompanhámos os técnicos na prospecção e nos trabalhos de campo para também ficarmos a conhecer a área protegida. (...) (Memória da área protegida)

Eu-Na sua opinião, que competências ou que aspectos é que deve ter um educador ambiental?

NP-Eu acho que vai muito pela pessoa em si. E a sua forma de estar. Normalmente nós trabalhamos muito com as crianças e temos de nos saber adaptar e chegar a eles, saber comunicar (...), e tornar as coisas apelativas. Tentar que não seja uma aula tão massuda, teórica. Tentamos sempre fazer actividades muito praticas para que eles também se divirtam e que fiquem também com esta aprendizagem.

Eu-Da diversidade de actividades que têm que temas é que acha que é mais fácil ligar a aspectos socioculturais locais, da comunidade (...)?

NP-Nós em todas as áreas de projeto que temos, tentamos sempre integrar e fazemos sempre visitas, falamos com os proprietários, e tentamos sempre dar a conhecer, a quem trabalha aqui e a quem faz o que esta área protegida é, mas também já tivemos um tema da população, em que tentamos sempre integrar o mel, as culturas agrícolas e vamos ao campo falar com as pessoas. E entregamos sempre essa comunidade no projeto, porque eles também fazem parte. (...) E trabalhamos muito com as instituições de apoio à terceira idade. Por exemplo, na quinta temos o *Horta para Todos*, não só as crianças se inscrevem mas os lares, a ACAP a delegação de Viana. Os centros de apoio à deficiência são centros que também nos visitam mensalmente e que trabalham e que nós tentamos que haja um convívio com as crianças e idosos para criar o convívio. Sempre que fazemos estas actividades juntamos e trazemos também a população, com as concertinas (...). São eles que conhecem as práticas e nós aprendemos muito com eles.

Eu-Eles estão cá como guias?

NP-Sim, muitas vezes sim, principalmente nestas práticas mais antigas, nas agrícolas, nessas tradições. Temos um lagar de azeite e tentamos envolver as crianças nesse tipo de actividade.

Eu-Em termos da realidade socioeconómica aqui envolvente? Estamos num meio rural mas como é a realidade?

NP-A realidade conjuntural não está muito favorável (...) .Tentamos realmente chegar aos mecenas mas nesta conjuntura não é fácil angariar (...) tentamos gerir da melhor forma. Mesmo as pessoas por vezes não têm capacidade de trabalhar os campos por falta de apoio. Por isso no *Cultivar com Justiça* nós tentamos colmatar isso.

Eu- (...) Essas áreas cultivadas é para proveito próprio?

NP-Como são áreas muito pequenas, é para proveito próprio.

Eu-E qual a sua opinião sobre os centros de interpretação se podem funcionar como dinamizadores sociais ou não?

NP-Eu penso que sim. Há muita gente que vem a Ponte de Lima para visitar a Área Protegida (...) e acabam por voltar várias vezes. Acho que esta parte da educação ambiental é importante. E funciona como dinamizador da própria vila de Ponte de Lima.

Eu-E quais os aspectos mais positivos ou pontos mais altos (...) depois destes 11 anos. E depois por outro lado também as dificuldades.

NP-Acho que esta relação com quem nos visita é um ponto também alto, tanto com os proprietários o trabalho que tem sido feito aqui na área protegida como com as escolas. Todas as crianças de Ponte de Lima sabem o que são as Lagoas e a Quinta de Pentieiros. (...) Nós trabalhamos mais com o 1º Ciclo e educação de infância, que são os que têm mais tempo livre para nos visitar. Depois no 2º Ciclo é mais complicado de gerir as aulas, terem uma tarde para virem cá. Mas mesmo que depois do 4º ano não haja possibilidade de virem cá com as escolas, eles voltam cá (...9 com os pais.

Eu-E sobre as dificuldades...

NP-É a parte económica. Como somos uma área protegida tentamos sempre gerir da melhor forma e trabalhar com poucos recursos. Às vezes com poucos recursos é possível fazer um grande trabalho. Conseguimos fazer essa ginástica.

Eu-Porque aqui as actividades têm um custo para os visitantes?

NP-O serviço educativo para as escolas do Concelho não. É gratuito. Quem nos visita, essas escolas que vêm mais esporadicamente, há um custo simbólico para as escolas. Se for um grupo particular acaba por ser mais caro e temos essa parte que ajuda um pouco, que dá alguma receita e que compensa a despesa que temos com a educação ambiental. Depois temos a loja da Quinta de Pentieiros com algum *marchandising* que fomos criando e tentamos compensar dessa maneira. Porque a entrada no centro é gratuita, na área protegida é gratuita se for sem acompanhamento, e então temos essa compensação.

Eu-E finalmente, perguntar sobre mudanças pessoais ao longo da experiência, se tem mudado alguma coisa?

NP-Acho que todos nós temos crescido muito com a Área Protegida. É um trabalho muito interessante porque é muito dinâmico, temos temas tão diferentes, temos a área protegida, temos a quinta, portanto monotonia aqui não há! E vamos todos crescendo todos com este projeto e tentando alcançar ainda mais.

Eu-E pensou que isto seria assim?

NP-Não, eu não sou desta região. Tive contacto com a Área Protegida em estágio, porque queria experimentar uma coisa na área do ambiente e não numa área mais turística e foi muito interessante porque é um projeto muito diferente (...) E em termos de área protegida há muita gente que nos procura até de outras Áreas Protegidas para ver temos crescido e para verem ideias novas.

Eu-Isto é de gestão camarária, não é E em relação a outras iniciativas da Câmara, há ligação com elas?

NP-Sim, nós tentamos chamar outros serviços da Câmara e outros serviços da Câmara também nos chamam a nós. Principalmente nesta parte de actividades para o público. Não fazemos actividades só aqui na área protegida. Temos por exemplo o *Abrço ao Rio Lima*, no Dia Nacional da Água, no dia 1 de Outubro. Já é terceiro ano que vamos dinamizar. Conseguimos ter cerca de 1000 crianças anualmente a dar o abraço simbólico ao rio e temos sempre a biblioteca, com ateliers de fantoches, leituras de livros. Temos sempre a parte mais de história (...) Festival dos Jardins. Tentamos sempre enquadrar-nos uns aos outros nas actividades e dar apoio uns aos outros.

Eu-Em relação ao Festival de Jardins, há alguma ligação ou parcerias aqui quando organizam actividades?

NP-Sim. Até mesmo com as oficinas de Verão, nós tentamos sempre levar os meninos a conhecer o que Ponte de Lima tem para oferecer. Normalmente vamos ao Festival de Jardins, agora temos o Museu do Brinquedo. Vamos sempre a Ponte de Lima para criar esta dinâmica. Muitas vezes, quem vai ao Festival de Jardins acaba por ter contacto com a Área Protegida. Tentamos ter esta dinâmica para que realmente as pessoas conheçam tudo o que temos para oferecer. (...) O Festival Internacional acaba por ter uma projecção bastante grande.

Eu-E este festival acabou por servir de exemplo a um novo festival na cidade galega de Allariz, não é?

NP-Sim, em Allariz, sim. Até tivemos agora um intercâmbio. Os nossos jardineiros foram a Allariz e então temos de criar estas ligações. (...) E como é um festival municipal, no final os jardins são distribuídos pelo Concelho, portanto há sempre este papel. Na área Protegida temos alguns jardins,

mais na quinta. E temos umas gaiolas, temos umas borboletas. São peças que chamam a atenção dos visitantes e falamos sempre do Festival de Jardins.

Eu-E o caso do Museu do Brinquedo, é novo?

NP-É novo, abriu agora no dia 9 de Junho. É recente e é um espaço bastante agradável, brinquedos desde o século XVIII, XIX. Para as pessoas com mais idade acaba por ser um reviver dos velhos tempos. E as crianças também gostam muito porque como os avós e os pais brincaram. (...) Também estava-me a lembrar do projeto das *Hortas Urbanas*, que também é serviço de gestão daqui da área protegida, que é um espaço junto ao Rio Lima que estava desocupado e que não tinha grande utilidade (...) É um espaço que ... já tínhamos a *Horta para todos*, aqui na quinta mas o espaço também não é muito grande. E as escolas e os lares vêm trabalhar e as hortas urbanas estão abertas a toda a população limiana. E as pessoas que não têm terrenos podem candidatar-se a ter ali um lote e produzirem o que entenderem, e também tem tido bastante sucesso. Estamos quase em 100 lotes, estão quase todos ocupados. Num meio rural ter hortas urbanas a funcionar desta maneira é bastante engraçado.

Eu-É também um indicativo que já há muita gente a viver em apartamentos...

NP-Sim e que não têm terrenos.

Eu-E é em modo de produção biológico?

NP-Sim, os lotes têm 40 m², também não é muito grande, não dá para grandes cultivos, a maior parte das pessoas até acabaram por ficar com um segundo lote, para terem mais diversidade. E temos também um compostor, algumas (...) frases espalhadas que incentivam às boas práticas, damos manuais de apoio. (...) Sim, damos esse acompanhamento para que produzam alimentos com qualidade e saudáveis.

Eu-Sobre a equipa técnica, quando são o tipo de tarefas aqui com madeira, costura, então também há uma inclusão de pessoas desempregadas?

NP-Mais em termos de serviços. Pessoas que ficam desempregadas, que criam o seu posto de trabalho e que depois até aqui ao serviço da área protegida... temos pessoas que trabalham na costura, temos carpinteiros, pessoas que trabalham com pedra. E depois, muitas vezes conseguimos contratar como funcionários, e assim temos muitas pessoas E aqui nas freguesias isto acaba por ser um polo de emprego. E como temos crescido neste sentido... por exemplo, nos alojamentos temos uma equipa de limpeza bastante forte porque é necessário criar estes postos de emprego para manter esse serviço.

Eu-Pois, nessas casas de turismo rural, não é? Há quanto tempo têm esses alojamentos?

NP-A Casa do Cuco foi a primeira e é a única casa que está dentro da área protegida. A Casa do Cuco foi recuperada em 2004, na altura com o parque de campismo também. E em 2007, 2008 surgiram os bungalows e fomos adaptando o nosso serviço em função da procura, com a piscina por exemplo.

.....

Centro de Educação Ambiental das Águas do Douro e Paiva (ADDP)

Eu-Podia falar da origem deste centro e objectos?

NP-Sim, desde 2007 (...). Então, isto antes de ser o centro de educação ambiental era uma vivenda, viviam aqui pessoas. Depois entretanto, essa vivenda passou para a posse da Aguas do Douro e Paiva” e começaram a fazer aqui escritórios. Passado uns anos entrou para a nossa administração o Engº Poças Martins e como ele já vinha da Águas de Gaia, já com um centro de educação ambiental lá, achou que seria boa ideia fazer aqui um também. Para mim juntou-se o útil ao agradável porque eu estava a trabalhar num laboratório aqui em Lever e decidi mudar de área e como estava a fazer uma pós-graduação em Gestão Ambiental, fiz um projeto de educação ambiental e encaixaram-se as duas coisas ao mesmo tempo. Então, indo de acordo com a vontade da Águas do Douro e Paiva de se certificarem em Responsabilidade Social acharam que este era o grande marco de responsabilidade social, e então começaram as obras em 2005, por aí. Foi aí que eu comecei a delinear o projeto e tal. Com o edifício feito, desde Janeiro de 2007 até Junho, foi feito todo o trabalho de conteúdos e abriu ao público. No início abriu de uma forma muito simples, só com uma acção. Que era só para vermos os peixinhos que tínhamos no aquaterrário, e visitas à ETA, mais nada. Depois, com a responsabilidade social nós não podemos colocar crianças (...) não

os podemos pôr expostos a ambientes que os prejudiquem, portanto a ETA estava fora de hipótese. Então aí começámos a pensar em adquirir uma maquete mais visual e mais prática para até crianças, o que são considerados até 16 anos. Esses não podem ir à ETA mas têm uma acção própria para eles perceberem como é que funciona. E depois temos vindo a crescer ou a criar actividades diferentes pelas necessidades que nos colocam, de grupos que nos visitam. Então, eu no início só fiz actividades para crianças, acho que toda a gente começa assim, não é? E depois grupos de idosos começaram a pedir para vir cá e então comecei com uma acção.

Eu-Grupos de idosos daqui da zona de Lever?

NP-Também, sim do Centro de Dia, acho que foi o nosso primeiro grupo de idosos que apareceu e depois começaram-nos a aparecer pedidos também de grupos de deficientes motores, deficientes mentais. Tive também de adaptar acções, criar acções novas e então foi crescendo de uma ação, e neste momento temos aí umas 30 ações diferentes!

Eu-E com esses grupos de idosos e com pessoas com limitações, a actividade também era nesta lógica de ver os ecossistemas da zona?

NP-Não, de todo, muito pelo contrário. Aquilo que eu tentei fazer foi (...) despertar os sentidos. Então, utilizar muito o cheiro, conhecendo as plantas que nós tínhamos e pegando mesmo em plantas exóticas, como o Eucalipto que temos aqui e que é mais notória, não é? E juntar um bocadinho o que é saúde, o que nós podemos extrair das plantas com o sensorial deles que era possível. E a primeira acção que criei foi, já não me lembro o nome, mas tem a ver com o mundo dos eucaliptos, “Vem conhecer o mundo dos Eucaliptos”, em que basicamente nós fazemos um passeio aqui pela zona, eles conhecem, sentem a planta. Depois colhemos algumas folhas de eucalipto e fazemos uma infusão, depois colocam uma toalhinha na cabeça e fazem uma inalação dos vapores. O que é muito interessante porque eles sentem tudo, e a maneira de eles se exprimirem é com gritos e depois eu tento perceber pelos monitores, eles explicam.

Eu-E aí é difícil colocar a questão de ser uma planta exótica?

NP-Eu falava-lhes nisso, sim, falava porque há sempre alguns que têm limitações diferentes dos outros e por isso é sempre possível trabalhar com eles isso. (...) Uma coisa que nós fizemos logo no início foi participar no “Ciência Viva no Verão”. Como eu era visitante assídua achei que era bom estar do outro lado, então todos os anos agora participamos sempre com temas diferentes e actividades diferentes. Desde pegar num forno solar, irmos colher coisas esquisitas e cozinhar num forno solar. “Esquisitas” para o comum das pessoas! Como bagas de pilriteiro, frutos silvestres, agulhas de pinheiro para fazer xarope, coisas assim do género. E tem tido sempre imenso sucesso e é aliciante, é diferente porque são famílias que vêm cá. Então é diferente do que é normal. Então tem sempre muito interesse para nós.

Eu-São famílias daqui.

NP-Curiosamente, no início quando tínhamos uma grande abertura por parte das pessoas de Lever, aquilo que reparámos é que as crianças começam a vir, gostam e ficam cá todos os dias! Passam cá o Verão, em 2 anos. A partir daí começam a crescer, já não se sentem identificados não sei muito bem porquê, se é a idade, se é outro tipo actividades, não faço ideia, e começam a desaparecer. Depois aparecem assim de vez em quando, uma vez por ano só para ver como é que estamos, se há alguma coisa diferente. Mas em termos de adultos aqui em Lever, basicamente (...) eles “estão-se pouco marimbando” para o centro de educação ambiental. Portanto, nós somos mais procurados por pessoas de mais longe do que de Lever. O que me parece estranho. Não sei se é a nossa forma de divulgarmos a actividade que não é correta. Se calhar não é a que melhor se encaixa nesta comunidade. Ainda estamos a estudar, a ver. Porque uma coisa que chama os meninos daqui, primeiro são os computadores de acesso fácil à Internet com alguns limites normais para jovens, e depois são as colónias de férias, de Natal, Páscoa e Verão. E aí chama crianças daqui. Mas mesmo assim vem mais gente de fora do que propriamente de Lever.

Eu-Eles vêm todos os dias?

NP-Sim, vêm todos os dias. É uma colónia aberta, não dormem cá. Este ano é só de 3 dias, vamos variando, 3, uma semana, 5 dias. Nunca fiz de duas semanas. Porque nós temos muitos pedidos de instituições. Então para eu dizer que não faço uma colónia mais curta para poder ter toda a gente cá, para poder divulgar o máximo possível. Depois as colónias de férias abriram-se também aos filhos dos colaboradores aqui da empresa. Também é uma questão social importante, eu acho. E aí temos tido cada vez mais adesão. O que é bom, depois também se misturam com os miúdos daqui.

Então este ano está-me a acontecer “Olha a Rita vem!” Que é uma menina sobrinha de uma colega da empresa mas são meninos aqui de Lever que estão a perguntar. Portanto, eles ficam super unidos, é engraçado.

Eu-Disseste que inicialmente viam mais pessoas daqui de Lever, do Centro de Dia, e agora há aproximação de parte a parte, ou porque é que há menor participação?

NP-Aquilo que eu acho é que tem a ver com a divulgação que nós fazemos. Porque nós no início fazíamos porta a porta e achamos que resultaria mas não resultou. Depois começámos a colocar posters das acções que íamos fazendo nos cafés, naqueles pontos principais, igreja, centro de saúde, cafés, padarias, papelaria, àqueles sítios a que eles vão sempre mas mesmo assim as pessoas não aderiram. Aquele projeto em que as pessoas aderiram mesmo foi um projeto copiadíssimo, masum achei que era a maneira de chamar as pessoas, o “Terra a terra” (...) o da entrega dos compostores. (...) Baseado no projeto da Lipor. Fizemos isso exactamente, formação durante 4 dias, era uma formação curta, foram 4 formações. (...) As pessoas vinham cá e como oferta tinham um compostor e tinham formação para o poderem usar. Um ano depois fizemos uma visita a todas as casas e foi muito interessante porque toda a gente continuou e continua porque eu passo por muitas casas e vejo de cá de fora. (...) E fazem bem. No fundo é aquilo que já faziam é uma pilha de estrume, mais nada, só que é dentro de uma caixa e acharam piada ser oferecido. Outra coisa que fizemos para chamar mais gente aqui foi uma parceria com a “Gaianima”, porque eles têm aqui a piscina de Lever, então nós temos uns pósteres que até temos no quarto de banho para cosmética, poupança de água, poupança de papel, no caso do papel higiénico, fizemos uns pósteres com a simbologia da Gaianima e pusemos nos vestiários da piscina e esteve dois anos (...) também para as pessoas identificarem. Porque muitos miúdos como vinham cá pelas escolas daqui de Lever viam o Topas que é aqui a nossa mascote, identificam tudo, chamavam os amigos. Foi a forma também de chamar mais gente. Depois é giro ver as crianças a crescerem, é engraçado. (...) E depois a gente passar na rua, “Olha a Raquel!”, como se nós fossemos os melhores amigos, acho imensa piada a isso! (...) Aqui a zona é pequena.

Eu-Em termos de evolução da equipa, portanto é a Raquel e a Liliana... E foi sempre assim?

NP-Sim, foi sempre assim. Entretanto, o nosso departamento estava directamente ligado à administração, portanto respondíamos directamente à administração. O nosso departamento juntou-se ao departamento de comunicação e imagem. Portanto, agora respondemos à diretora dos dois que ficou num (...). E ela é que responde à administração, o que nos facilita muito, não é? Já nos conhece melhor e sabe o sentido do projeto, é muito diferente. Mas em termos de monitores, neste momento sou só eu, a (colega) não faz educação ambiental. Tivemos uma colaboradora esporádica que contratávamos quando tínhamos grupos grandes, durante dois anos. Com a contenção de custos tivemos de esquecer, tivemos que impor um limite aos visitantes, portanto, os grupos no máximo de 25. E eu pensei que fosse complicado, que o nosso número descasse por causa disso mas não. Eu costumo ter acções todos os dias, e os professores arranjam sempre maneira de vir cá, mesmo com um número pequeno.

Eu-E mesmo com a questão dos transportes?

NP-Sim, uma coisa que eu lhes digo sempre é que a entrada é gratuita, portanto o único custo que têm é (transporte)... E mesmo assim, todas as escolas têm direito a pelo menos uma viagem por ano, pela Câmara. Portanto, eles conseguem aliar. Temos aqueles grupos que repetem, aqueles professores que querem vir com a turma do 8º ano, àquele tema...

Eu-Em temas específicos? Quais?

NP-Sim (...) São temas que passam pela agricultura, pelos resíduos... Os resíduos eu não vou tanto porque há a Lipor e não vou explorar um tema que já é tão bem explorado, não vale a pena. Energias renováveis, ecossistemas ribeirinhos e o nosso tema foco é a permacultura. Aquilo que fizemos foi alterar o projeto do centro, não modificar as acções, só acrescentámos. (...) Modificámos um ponto ou outro... eu nunca estou contente com as acções, portanto estou sempre a mudá-las! E então dentro do projeto de permacultura, há essas actividades todas que já fazíamos e depois fazem-se coisas diferentes, formações de vez em quando. Chamamos mais os colaboradores da empresa para o projeto, por exemplo na compostagem, as borras de café chegam-nos de todas as máquinas de café aqui da empresa. Precisamos de garrafas de plástico para fazer sementeiras, toda a gente nos manda, precisamos de óleo usado para fazer velas e sabão, os colegas mandam-me. Fizemos trocas de sementes, arranjam-nos plantas (...). Também é a maneira de chamarmos as

peessoas cá (...). Normalmente eu ponho um apelo pela mailing list, pelo e-mail ou ponho no blog. Mas normalmente são as pessoas aqui da empresa que mais participam.

Eu-Sobre as sementeiras, como fazem aqui no centro? Têm espaço exterior (...) e como é que esse projeto da permacultura, nas suas várias valências, é desenvolvido?

NP-Como é que eu explico tudo direitinho... A permacultura é um termo que basicamente quer dizer cultura ou agricultura permanente. Então nós aprendemos da Permacultura várias ferramentas e várias técnicas para aproveitar espaços pequenos, por exemplo, tirar o máximo partido, reabilitar terrenos que estão mortos, ligar fauna com flora, com disponibilidade de água, de forma a podermos reabilitar os espaços, que era este o caso que tínhamos aqui, O terreno aqui debaixo desta plataforma é horrível, não tem nutrientes nenhuns. Portanto as técnicas que são normais, que aprendemos na agricultura, tornamos a aprender na Permacultura, mas são mais rebuscadas ou mais simples ainda. Tanto que há muitas pessoas que vêm cá, colegas que olham assim com ar de muita dúvida. Tipo..."não vais tirar nada daí, isso é muito estranho, cartão, nunca regas, que esquisito...". Portanto, a Permacultura também nos permite utilizar os recursos que nós temos, tentando tirar partido da natureza sem a prejudicar. Então, por exemplo, aqui fora nós tínhamos um canteiro de margaridas com umas ervas aromáticas, poucas, porque supostamente o espaço não era muito grande. Então com alguns padrões naturais que a permacultura segue (...) fizemos por exemplo, uma espiral de ervas (...) com garrafas de vidro que fomos aos cafés buscar. Então temos vários níveis (...) plantas que gostam de menos água em cima e as que precisam mais em baixo. Depois ao lado o outro padrão natural que utilizamos são curvas, então é uma forma de (...) se nós estivermos numa curva para dentro em pé, conseguimos com o nosso braço aceder a esta área aqui toda, e naquela que não conseguimos aceder, quando estamos na curva para cá conseguimos aceder. (...) Temos de saber a direcção do vento, as plantas compatíveis e depois interessante que fizemos aqui debaixo é uma técnica que se chama cama elevada que é a forma ideal para nós recebermos pessoas que andam de cadeira de rodas e poderem participar ativamente nestas sementeiras. Então basicamente fazemos um buraco no chão, colocamos a terra para o lado, enchemos esse buraco com madeira, troncos de madeira e cobrimos com essa terra e composto. Nós temos imenso composto produzido, como vem também dos outros lados, lixo. Então fica uma estrutura muito mais alta que alguém de cadeira de rodas consegue... Nós fizemos isso com um grupo. Eles semearam, e então já colhemos courgetes, couves e eles voltaram para ver o resultado deles que foi muito interessante. Portanto a permacultura é também inclusiva. No fundo, aquilo que eu acho é que nós já fazemos a permacultura aqui. Eu não tinha era conhecimento desse termo nem sabia como fazer. E fomos apetrechando mais as coisas, com outras técnicas.

Eu-Aqui com a permacultura vê-se que trabalham esta parte social, e além da permacultura trabalham esta vertente de outras formas com o público?

NP-Primeiro, o facto do acesso ser gratuito, só há uma marcação, para não estarem aqui todos ao mesmo tempo. Só há uma monitora, então não dá para fazer mais do que isso. (...) Depois, todos os grupos difíceis vêm cá parar. A oficina de S.José (...) todas as instituições que supostamente ninguém aceita, e são eles que nos dizem isso, não estou a dizer por dizer. Participam e gostam e repetem. E todos os anos fazem questão de aparecer cá porque sabem que nós incluímos toda a gente, nós não dizemos que não a ninguém. Eu para dizer que não é muito difícil, ou porque não posso mesmo, ou porque não tenho dia (...)

Eu-E para além destas valências sociais, e a actividades de permacultura e outras, também têm parcerias com outras instituições para actividades ao ar livre, não é? Como é que funcionam?

NP-Normalmente, pode ser as instituições ao saberem aquilo que a gente faz e contactam-nos para fazerem alguma actividade. Por exemplo, uma que nós temos todos os anos é no Dolce Vita, que não é ao ar livre mas é o centro comercial mais ambiental que eu conheço! Então nós costumamos ir lá fazer algumas actividades ligadas a efemérides ambientais. Normalmente é o Dia da Água, o Mundial e o Nacional.

Eu-E instituições que venham cá, têm algumas parcerias para actividades lideradas por elas?

NP-Sim, a Junta de Freguesia de Lever, outra é a Escola Agrícola de Santo Tirso que agora passou a enviar-nos estagiários, ligados mesmo ao projeto "Permacultura", pois eles são muito ligados à agricultura e à educação ambiental e ainda estão aqui bastante tempo. Portanto, já tivemos 3 estagiários.

Eu-Os estagiários trabalham a parte agrícola ou também a educação ambiental?

NP-Tudo. No fundo são as minhas “lapazinhas” que andam sempre ao meu lado e como eu tenho trabalhos normais para fazer lá fora e não posso esperar por grupos, não posso deixar de regar, eles acompanhavam-me sempre nessas actividades. O Instituto Politécnico de Bragança também esteve cá. Foi o Pedro que esteve há pouco tempo. (...) Eu vi no site algumas instituições que nos contactam. A “Popolo Mondo” é uma rapariga, uma bióloga que é dançarina e então aliou as duas coisas e fez um projeto que é o PopoloMondo, que é espectacular, lindíssimo! Como é que as duas coisas se juntam de uma forma tão harmónica. Então ela vinha, por exemplo, fazer uma hora de actividade no meio de colónias de férias. Era forma de...

Eu-Mas era dança?

NP-Danças tradicionais da Europa e mais portuguesas. Por exemplo, foi com ela que eu consegui fazer uma ação aqui e ficou, essa perdurou, em que nós vamos para o meio do mato. Então é do género de um concurso, temos várias figuras, várias fotografias de espécies que eles têm de encontrar, vegetais, animais e ao encontrarem, só têm o ponto se fizerem uma actividade que saía num saquinho. E essa actividade era aliada com música, ou uma dança ou respostas a ver com um estilo musical, portanto, foi a forma que ela fez e que eu achei caricato. E continuamos a fazer essa acção.

Eu-E também fazem essa acção com elementos naturais?

NP-Também. Depois a nossa hora do conto também tem muita música, claro. E foi com ela que eu aprendi. Porque eu também não me ponho num altar! Toda a gente que vem cá eu aprendo, aproveito e uso, não sou estanque. O “Impulso Integral” é a mesma coisa, a participação nas colónias de férias (...). A “Impulso Integral” é uma empresa de jovens que fazem muitas experiências científicas que é coisa que eu não tenho aqui. Achei interessante a proposta deles, aceitei e foi engraçado, porque aquilo que nós tentamos fazer no centro é actividades diferentes do que fazem nos outros centros de educação ambiental. (...) Em termos laboratoriais, é pouquíssima coisa que faço aqui porque eu acho que já se fazem em todo o lado. Então se as pessoas quiserem ver, têm tantos, porque eu acho que é uma forma também de nos (EU-complementar). Exatamente, porque não é por distinguir e sermos melhores, que eu acho que falha em Portugal. E nós tínhamos começado a fazer isso e a Não me lembro como se chama aquele projeto da Católica do Porto (...) Eles tinham um projeto em que tinham posto todos os centros de educação ambiental em contacto.

Eu-É do CRE Porto...

NP-Do CRE Porto, mas eles tinham um projeto... (...) e eu nunca mais ouvi falar nada (...) Porque era muito importante para nós isso. O que é que eu faço, eu vou ver os programas dos outros, vejo sites. Mantemo-nos em contacto. Sou amiga de muitas pessoas que estão à frente dos centros, mas não conheço todos e eu acho que esta forma de complemento é ideal. Imagina uma família que vai para o “Ciência Viva no Verão”, pode saltar para aquele, depois vai para acolá. São sempre coisas diferentes, senão é sempre a mesma coisa, não é?

Eu-E é o Ciência Viva que propõe as actividades?

NP-Nem sei, já nem sei. Na altura fui ter com eles e disse que o centro era novo e que era bom para nós. E a partir daí participámos. Porque nem sei se são eles que convidam. Nós fomos a primeira empresa de águas que participou e a partir daí eu comecei a ver todos os anos a aumentarem. Águas do Douro e Paiva, depois Águas do Oeste, (...) começaram todos a aparecer, porque nós somos a única empresa de águas que tem um centro de educação ambiental. De resto é um departamento de comunicação e imagem que vai às escolas fazer as acções. É o mais normal, era o que existia antes de haver o centro de educação ambiental, com o projeto “Mil Escolas”.

EU-Então já falámos que aqui se dedicam mais a temas de água, actividades biodiversidade, outros mais artesanal como de plantas aromáticas e medicinais. E de resto que outras metodologias usam, visitas, as actividades são de que género?

NP-Normalmente, uma coisa que é sempre igual (...) Nós temos uma capa com cada acção, cada material que precisamos para alguém que vem de novo. Eu sei lá, posso um dia sair daqui e as pessoas têm de ter o mesmo conhecimento. Portanto, há sempre uma apresentação inicial da empresa para as pessoas perceberem, mesmo os pequeninos, para perceberem que o centro de educação ambiental está assim aqui no meio da natureza mas pertence a uma empresa que trata a água. Para eles entenderem isso. Depois, a maior parte das acções, não todas, e agora são cada vez menos, começam com o nosso filme institucional para apresentar a nossa mascote, para eles se

identificarem. Para os idosos, (...) para os que não têm tanta mobilidade e que já estão chateados de estar lá, opto por apresentar o filme mais juvenil também, eles acham mais piada e depois a partir daí explora-se o tema ao qual a acção está dedicada. Normalmente aquilo que eu opto sempre é fazer jogos. Eu vou pegar em jogos tradicionais e transformo-os de modo a se adaptarem ao tema que estamos a trabalhar. Sei lá, por exemplo, na acção da permacultura há um jogo normal que é o Coelho e das Tocas. Então, não há coelho e tocas, há coelho e cenouras e então com a dinâmica do jogo eles percebem, portanto, faltando alimento a fauna morre. Portanto, é uma forma de eles entenderem isso. E depois podemos entrar nas partes mais sérias que tento fazer sempre de forma divertida. Divertida como? Eu estudo muito a pedagogia Waldorf e então vou utilizando as técnicas deles como números, bater palmas, músicas, mesmo criadas por nós, aproveitei com o estagiário que esteve cá do IPB percebia de música. Então ele ajudou-me a fazer muitas músicas, eu fazia a letra e ele criava a parte musical.

Eu-Isto para o 1º Ciclo?

NP-Sim, depois o secundário já é mais explicação teórica e visualização de coisas ao microscópio, lupa ou aquaterrário. E depois exploração muito prática, aquilo que nós queremos é que eles saiam daqui com as mãos sujas, portanto, pôr na terra, com a sachola. Em termos de metodologia não, percebo muito do assunto, mas é lúdico-prática, não sei como hei de chamar. (...) Em termos de laboratório, preferi não entrar por aí mesmo, primeiro porque não tinha grande estrutura, porque na altura quando a arquitecta fez o projeto não entrou em comunicação comigo por isso, nem eu sabia o que eu ia ter aqui nem ela sabia o que eu gostaria de ter. Então fez aquilo que sabia e eu tive de me adaptar. Não há bicos de gás, (...) portanto não podia fazer nada de microbiologia e depois também... antes de fazer mesmo o projeto andámos a visitar muitos centros de educação ambiental. Portanto, tive noção do que se fazia por aí, e pensei, “vamos optar mesmo por coisas diferentes, não vamos por aí” (...) de apostar tanto nessa parte científica, mesmo laboratorial.

Eu-Para além dos conhecimentos que vão procurando, como disse da metodologia Waldorf, e outras, aqui sentem outras necessidades de formação nestas ou noutras áreas?

NP-Sim. Eu estou sempre... (...) eu faço tanta coisa! (...) Uma coisa que eu faço muito é que quando me interessa por um tema que eu acho que pode ser explorado aqui vou tirando... claro que filtro, não posso fazer tudo nem tenho tempo. É tudo pós laboral e é tudo com o meu dinheiro. Portanto, aí tenho mesmo de filtrar! Portanto, é em termos de educação. Em termos de educação ambiental, de vez em quando faço reciclagem do curso de monitores de educação ambiental, uma coisa básica mas faço porque às vezes a gente faz tanto tempo a mesma coisa que... depois é “eh como é que eu nunca mais me lembrei deste método?”. Então, é bom (...). Depois, é de temas específicos. Eu tirei o curso de Permacultura mas a partir daí, temos vários temas dentro da permacultura que podemos explorar. Então vou fazendo isso também. Depois eu fiz um curso, três... que era para três escalas etárias diferentes, de yoga para crianças. E como fiz por interesse pessoal achei que podia aplicar aqui, porque a permacultura pode-se representar numa flôr e uma das pétalas, ou seja um dos temas que é tratado na permacultura é a educação e o cuidar de si próprio e a saúde também. Então eu decidi que o yoga também se inseria bem aqui. Então agora começámos a ter um público ainda mais pequenino. Os bebés a partir dos 2, 3 meses podem vir cá e nós temos feito acções, que neste caso o de yoga que eles fazem. E no yoga as posturas normalmente de ou elementos da natureza ou animais, montanha, árvore, elefante. Portanto eles conseguem aliar uma coisa à outra. Portanto a formação é de ambiente também, é de educação, é de permacultura e basicamente é isso, não vou procurar mais nada. (...) E quando não tenho tempo, faço muita formação no computador. Procuo muita coisa, leio muitos livros. Muitos livros que temos aqui na biblioteca são escolhidos por mim, porque eu tenho interesse para aqui para o centro. Porque muita gente nem olha para eles. E depois aprendo muito no *youtube*, no *google*. Acho que também se aprende muito.

Eu-Para além do tema da permacultura que já integra por si aspectos socioculturais, por ser holístico, não é?... Mas há outros temas que há essa ligação social ou cultural, local? Há alguns em que é mais fácil fazer essa ligação do que outro?

NP-Então, eu acho que a agricultura é o que liga mais e o sabão, as velas, o creme para o corpo são acções novas e que realmente eu acho que ligam mais, primeiro porque precisamos da ajuda das outras pessoas porque nós não temos a matéria prima. As pessoas têm de trazer a matéria prima, depois porque vamos buscar coisas culturais, não é? Que são antigas, e depois porque aceitamos

também, no decorrer das acções, a opinião das pessoas que nos chegam cá. Porque imagine que temos cá um grupo de idosos. Normalmente a agricultura não é como na permacultura. Eles fazem com uns reguinhos. Nós não fazemos nada disso. Não temos tempo a perder nem espaço. Então eles trazem-nos informação nova, levam essa informação e muitas vezes aquilo que eles fazem é: Se acham que temos pouca diversidade de flora, trazem-nos. Voltam e trazem-nos. (...)

Eu-E trazem coisas locais?

NP-Sim, sim. Portanto eu acho que a acção da permacultura e as que exploram esse tema das velas, sabão e assim, são as que unem mais as pessoas em termos social. E mesmo a nós. Porque de resto, as outras acções são muito escolares.

Eu-Da biodiversidade ribeirinha?

NP-Sim. Porque eu também tenho de me adaptar àquilo que os professores querem (...). Depois as colónias de férias também.

Eu-Também são integradoras?

NP-Completamente! Primeiro porque estamos a lidar com crianças de vários locais (...) e de meios e depois porque estamos aqui juntos o dia todo incluindo almoço. E é essa parte que nós tentamos também transparecer e fazer com eles. É a família da colónia! Isto parece um bocado forte mas é para eles terem noções familiares. Porque muitos não têm. Não se sentam à mesa a comer, não esperam uns pelos outros. Não esperam que todos acabam para sair da mesa. Essas regras depois eles já sabem. Trazem escova de dentes, têm todos que lavar os dentes. Portanto, em termos de educação cívica também acho que a colónia é muito importante.

Eu-E ao almoço eles têm noção de como comer (melhor)?

NP-Têm porque eu sou muito chata. (...) Cada um tem de trazer o que trouxe. Normalmente, no primeiro dia é sempre batatas fritas, cachorro, mostarda, essas coisas. Depois eu dou-lhes... não dou raspanetes mas como eu sou vegetariana trago sempre comida muito diferente. Então eles questionam. Às vezes aproveito e faço refeições com eles. Eles cozinham mesmo comigo vegetariano para perceberem, comem. Ou então como percebem que realmente aquilo (batatas fritas) não lhes faz bem à saúde, no dia seguinte começam a pedir aos pais para fazer coisas diferentes. E há muitos que continuam a trazer a mesma coisa mas há outros que não. Portanto, os hábitos alimentares também... (...) E eu sinto que há grupos, principalmente do 8º ano, que eu acho que é a idade assim mais complicada, em que eu passo metade do tempo da acção, não a falar daquilo que eles vinham cá aprender mas a falar de coisas sociais e de comportamentos, também porque o grupo me permite fazer isso de alguma forma e os professores também. (...) Por isso, há diferenças entre termos um grupo por 2 horas e termos durante vários dias seguidos ou 1 dia. Há muita diferença aí (...).

Eu-Queria agora perguntar agora sobre a realidade socioeconómica aqui da zona envolvente e a realidade também aqui do centro.

NP-É interessante (...). Então o centro foi construído e os conteúdos... o dinheiro usado foi dinheiro da empresa, não foi nada daqueles projectos da Proder. Não tivemos esses dinheiros. No fundo foi com o dinheiro do lucro da empresa que usámos para fazer isto. O primeiro ano foi um ano de muito gasto (...) depois fomos diminuindo cada vez mais. Primeiro porque houve investimento em material e equipamentos que agora não é necessário e material de vidro de laboratório é muito raro partir-se, é muito raro usar-se, portanto raramente tem de se comprar. Não há reagentes, é fácil. Depois temos a sorte, quando temos de fazer a sementeira, ou guardamos de um ano para o outro ou as pessoas aqui de Lever, nós tentamos sempre envolver muito as lojas daqui. A loja das sementes opta sempre por nos oferecer porque como é para crianças, eles acham que é só para crianças, e dizem-nos sempre: “Como isto é para meninos, leve, leve, Menina, não paga nada”. E eu tento explicar: “mas é uma empresa...”, “não mas leve, não tem mal nenhum”. Aí tentamos sempre, poupamos custos monetários. Depois a permacultura permite-nos trabalhar com muitos resíduos. Portanto, nós com muito lixo conseguimos fazer coisas bem giras sem gastar dinheiro nenhum. Muito suor, muito tempo, muitos calos, muitas feridas mas conseguimos. Em termos dos grupos que vêm cá, normalmente são, se estivermos a falar de escolas, é o normal. Se estivermos a falar de colónias de férias, normalmente aquelas instituições (...) que ninguém quer, os piolhosos, os mal cheirosos, os mal comportados vêm todos cá parar e saem daqui completamente diferentes porque são aceites da maneira que são. (...) Acho que é esse o segredo.

Eu-Saem daqui muito melhor, não é?

NP-Muito mesmo, aliás, no primeiro ano recebemos a Oficina de São José (instituição de acolhimento para crianças) e saíram eles a chorar, nós a chorar, foi uma ligação muito forte. Mas uma vez recebi um colégio, que é muito raro recebermos colégios (particular) e eu notei a diferença. Eu nunca tinha reparado até ter recebido um grupo diferente (...). A maneira deles falarem, são mais educados... não é mais educados, como é que eu hei de explicar... com mais etiqueta, digamos assim. E têm outro tipo de comportamento, são diferentes. Não sei se era esse o objectivo da pergunta mas eu noto a diferença. Mas temos mais grupos dos chamados pobres, temos mais esses grupos do que pessoas com possibilidades.

Eu-Se vêm aqui de perto e a realidade socioeconómica é baixa, talvez por isso.

NP-Pois porque aqui a realidade de agricultores ainda é muito forte, e muitos desempregados, muita gente. Quando vêm as escolas daqui, como eles não têm muitos auxiliares, as mães vêm com eles, por exemplo. Eu comecei a reparar em volta, elas vêm e muito bem, mas é sinal que estão desempregadas. Não têm trabalho.

Eu-Queria saber a opinião acerca dos centros serem dinamizadores sociais, se funcionarão e se devem funcionar.

NP-Eu acho que devem (...) acho que se calhar não sendo explícito, nem sendo vontade das pessoas que estão no centro... Nós como somos certificados em Responsabilidade Social, a empresa tem essa necessidade e então foca mesmo isso. Os outros se calhar não pensam muito no assunto mas acabam por fazer, eu acho. Primeiro porque se as actividades são a pagar o preço muitas vezes é irrisório, muito baixinho. Depois, chamam muitas famílias, portanto eu acho que isso é uma questão social importante porque aquilo que nós notamos hoje em dia é que os pais não têm tempo para as crianças, então é uma forma de incluir a família. Depois fazem as actividades muito locais. Portanto, é para chamarem a comunidade que está à volta e depois aproveitam aquilo que é típico da zona, portanto até acho que até é uma questão social relevante e importante. Por exemplo, no de Bragança, que estávamos a falar há um bocado, vão buscar a história da seda porque é uma coisa daquela zona (...) a curiosidade também chama as pessoas. Normalmente, quem trabalha nos centros são as pessoas dali, agora se calhar nem tanto. E aqui no centro de educação ambiental não aconteceu isso porque eu já era da empresa (...) A maior parte dos colaboradores são daqui deste lado do rio e eu dali do outro lado do rio. Preferiram ter pessoas aqui da zona. Assim, em termos sociais não vejo que os centros tenham essa preocupação em primeiro lugar. Não têm. Não têm de todo. Mas no fundo acho que o trabalho deles também é esse, implícito.

Eu- A terminar, gostaria só de saber quais as competências que um educador deve ter? Idealmente...

NP-Primeiro, eu acho que tem de ser uma pessoa muito social. Tem de lidar bem com as pessoas, ponto final. Não há volta a dar. Depois eu acho que temos de saber separar a nossa vida pessoal da nossa vida laboral, sendo que, se for aquilo que nós realmente gostamos de fazer é muito fácil misturar, porque nós na nossa vida pessoal vemos uma planta: “he, tenho de falar desta!” (...). Mas aquilo que eu estou a dizer do separar é, imagina que eu tenho um problema muito grave na minha vida, eu tenho de chegar aqui e tenho de estar com um sorriso na cara e dar o meu máximo aos miúdos, que são aqueles que mais sentem como é que eu estou, portanto acho que esta competência de dar-se bem com as pessoas acho que é muito importante. Depois acho que tem de ter conhecimento ambiental. Se calhar, não específico, ou depende... se o centro de educação ambiental é de musgos, o monitor que está lá deve perceber de musgos, mas eu acho que tem de perceber um bocadinho de cada assunto. Tem de ser uma pessoa muito curiosa também eu acho. Tem de querer mais não para ser mais do que os outros mas não se ficar só por aquilo que sabe. Porque, por exemplo, uma lacuna muito grande que eu acho que tenho é a parte musical. Eu sei cantar, tocar não sei e faz-me falta. E tento mas não adianta que eu não chego lá. Portanto, acho que também temos de ser humildes o suficiente para perceber que se por ali não é o nosso caminho, pela música no meu caso, então eu tenho de chamar pessoas que me ajudem nisso. Obviamente que eu não posso contratar pessoas, portanto eu tenho de aproveitar as pessoas que me vão aparecendo para isso. Então acho que é a curiosidade, a parte social, o saber de tudo um pouco, não ser estanque, ser humilde. E ser também uma pessoa muito cultural, não perceber só de ambiente, temos de perceber um bocado de tudo, para percebermos a realidade também dos grupos que nos aparecem cá.

Eu-E pontos altos deste percurso, desde 2006 ou 2007 (...)

NP-2007 foi aberto ao público, porque foi antes.

Eu-Dois ou três aspectos como positivos e depois eventuais dificuldades.

NP-Então, dificuldades é mesmo a divulgação. Não percebemos se a divulgação é feita de maneira errada, mas a divulgação, sim. É uma coisa que nós temos ainda que não...ainda não chegámos lá e já são 5 anos. Eu acho que o ponto forte aqui do centro é a melhoria contínua porque não nos limitamos àquilo que fazíamos no início. É a adaptação aos grupos que nos vão aparecendo, e criar actividades novas, e estar sempre a transformar o projeto. Mesmo fisicamente, porque há muita coisa diferente, o que chama mais pessoas, então acho que é isso, ponto fraco e ponto forte.

Eu-Finalmente, uma opinião sobre mudanças pessoais desde que começaste este projeto, mudanças...

NP-Eu estou completamente diferente (...) Sei lá, primeiro foram os meus interesses pessoais que se aliaram de uma forma harmoniosa incrível à minha vida laboral. Eu acho isso fantástico. Depois tornei-me uma pessoa muito mais feliz porque estou a trabalhar no meio da natureza. Tanto estou no computador como estou lá fora. Depois o contacto com as pessoas sempre diferentes. O meu à vontade de falar em público melhorou imenso. No início era assim muito tímida. Às vezes até me questiono como é que eu era! Como é que eu conseguia fazer e agora estou completamente diferente. (...) Depois o facto de andar aqui na rua, as pessoas reconhecerem-me, principalmente os miúdos, não é? Também acho que, não tem nada a ver com ego, mas acho que há semente de algo que passa para lá... E depois algo que também me marca é saber que nós fazemos a diferença de alguma forma. Sei lá, os colegas às vezes telefonam-me: “o que é que fizeste ao meu filho que ele agora não me deixa sair e casa com os resíduos todos juntos?”, por exemplo. Acho que isso mostrou-me que eu estou cada vez mais ligada à natureza e que consigo passar a mensagem. Acho que isso é bem, não é? (...)

NP-Aquilo que nós começámos a fazer, eu já comecei mas ainda não conseguimos terminar, nem sei muito bem como é que havemos de fazer...é pegar em testemunhos de pessoas de Lever, o que era isto antes da ETA₁ porque a ETA, na realidade roubou espaço ao rio. Aqui era uma praia, e agora já não há praia nenhuma, era uma praia fluvial. Então, aquilo que eu tenho feito é gravar testemunhos das pessoas mais idosas. Fui pedindo e foram-me arrançando fotografias do que era antigamente a construção. Portanto, é uma forma também de envolver as pessoas de vez em quando ainda se vão lembrando e vão-me trazendo coisas. Mas também não sei muito bem como é que eu hei de fazer (...). Fazer o quê? Uma exposição temporária? Não temporária? (...) Fazer um livro? Não faço ideia porque depois o nosso espaço físico não é muito grande. Parece mas não é porque todo o espaço é útil. Então eu não posso ter uma coisa fixa que não possa tirar porque depois vou precisar. Então é a minha dúvida de há cinco anos!

Eu-E como começou esse processo? Foste directamente pedir às pessoas (...) as fotografias?

NP- Aquilo que eu tenho de fazer é misturar-me com eles. Então, eu faço o meu pão em casa mas faço questão de vez em quando ir à padaria comprar pão. Vou para a piscina de Lever ter aulas de natação, e como contacto com as pessoas daqui, eles depois perguntam-me: “ah, mas onde é que trabalha a Menina?” E então vêm-me cá visitar. Então vamos fazendo assim. No fundo eu tenho de me misturar com eles e são coisas que eu gosto, tem que ser. E aquilo que eu reparo é que mesmo nós tendo a picagem de ponto (...) com o dedinho, temos de fazer muito trabalho fora. E eu noto que mesmo assim, há muitos centros que fazem muito mais do que eu. Trabalham ao fim-de-semana sem lhes pagarem horas extra e tudo. E eu não tenho esse problema. Se tivesse de trabalhar... agora já não sei, não faço isso há muito tempo, agora andam com muitos cortes, mas antigamente sempre que eu vinha, que precisasse de vir ao fim-de-semana eles pagavam-me sem problema nenhum. E é aquilo que eu ouço muito. Principalmente da zona do sul, Leiria. É “eu queria fazer mais, eu tenho de fazer, porque se eu não vier ao fim-de-semana e complementar com as formações”, que eles fazem, “eles fecham o centro e eu fico desempregada”. É isso que eu ouço. Portanto, eu até acho que aqui estamos muito bem e são realidades completamente diferentes.

Eu-Eles têm de fazer essas actividades ao fim de semana para os adultos e famílias?

NP-E para chamar. Não sei se se paga ou não, se se pagam lá as coisas. Agora menos, e conseguem rentabilizar mais o centro. É ridículo mas é verdade.

Eu-Pensas que esta ligação dos factores culturais e naturais é importante?

NP-Eu acho, mesmo para melhorar a nossa... Poderão nos dizer: “olhe, você como monitora não liga ao que as pessoas sabem ou conhecem, não se adapta às idades”. Então, a partir de Janeiro

deste ano... nós anteriormente a avaliação era só qualitativa e era feita com um caderno de honra que nós temos, e que as pessoas podiam deixar ou não um comentário, e no blog podiam deixar um comentário. Depois criámos um questionário de avaliação em que engloba desde o momento em que a pessoa telefona e contacta via e-mail até ao momento em que sai daqui. Portanto, avalia-se tudo, o tema (...) os métodos que são usados. Portanto, tudo é avaliado. E aquilo que fazemos é depois fazer uma avaliação com gráficos. Tem sempre uma parte qualitativa em que as pessoas podem escrever, há muita gente que gosta de escrever, com sugestões, ou a dizer: “sim, sim, gostei”, outros põem o máximo da cotação e não escrevem nada, e acho que é sempre importante. Eu-Quando são oficinas de adultos aí preenchem todos?

NP-Não, não, só a professora. Agora, na colónia não sei muito bem como vou fazer. Por acaso na páscoa não fiz a avaliação, mas provavelmente eu vou enviar aos pais, para eles fazerem com os filhos, porque os pais não sabem o que é que eles fizeram, não é? Os miúdos podem contar aquilo que se lembram, junto. O blog, tanto um como outro são uma grande ferramenta de trabalho, não só para haver contacto e tal com as pessoas e para eles saberem o que nós vamos continuando a fazer aqui, para se verem. Eles gostam de se ver. Portanto, é uma forma de avaliar.

.....



Anexo VII

Transcrições das entrevistas aos especialistas em educação ambiental

Entrevista a Óscar Cid

Eu-Baseando em artigos teus desde 2002/2003 sobre a heterogeneidade e falta de planificação dos equipamentos de EA, como vês agora a situação atual en España, com os câmbios de recursos que se têm notado?

O-Eu creio que haverá ahí un factor que condiciona absolutamente a dinámica de los equipamientos, y el más importante es la crisis económica. Entonces, esto se está notando a distintos niveles por lo que yo sé. Por un lado, aquellos equipamientos que viven más del público escolar están notando como que... una demanda que está bajando y ellos tienen que hacer reducción de personal, o incluso algunos están cerrando. No sé en estos momentos el inventario actual del CENEAM. No sé si se ha detectado ya esto descenso del número total de equipamientos pero probablemente ahora o van a empezar a notar, no? Todo esto por un lado.

Por otro lado, había algunos equipamientos en que los últimos tiempos estaban diversificando los destinatarios hacia todo un público de turismo rural. Entonces, este sector también está un poco de crisis. La demanda turística global y la demanda turística rural ha bajado también, no? Entonces yo creo que son momentos para la supervivencia. Ahora lo fundamental para los equipamientos es sobrevivir bien a este momento económico.

Por otro lado, la falta de planificación continúa como siempre, o sea, el fenómeno de los equipamientos en España fue un fenómeno que se enparelló a dos tipos de procesos: Por un lado, la explosión de declaraciones de espacios naturales protegidos, en todos los espacios naturales protegidos estaban equipamientos por la propia administración o empresa privada que veía una oportunidad de negocio; y por otro lado, por la burbuja económica, que había que había dinero para todo. Entre otras cosas había dinero para probar con estos tipos de equipamientos, por ejemplo, la explosión de centros de interpretación y de centros de visitantes, que ahora están cerrando muchos de ellos porque no tienen personal, no tienen... O mejor era que había planificación que yo denunciaba en 2002, ahora está demostrado esas consecuencias.

Eu-Y se vês la actualidad como de supervivencia a la crisis, como vês ahora el aspecto de involucrar la comunidad local del entorno a los equipamientos?

O-El problema de trabajar con la población local es que desde el punto de vista del proyecto educativo..., para mí es básico este trabajo! El problema es que desde el punto de vista económico a población local no da dinero, normalmente. Son programas o bien de voluntariado, o bien de actuaciones de sensibilización de la población local a los problemas, pero la población no paga por asistir a estas actividades. Entonces, claro, eso tiene que ser la Administración del Espacio o Administración Pública del Territorio que contemple la educación ambiental de la población como un instrumento de gestión del territorio y que invierta dinero. Entonces, yo lo vería un poco como un problema económico. Por la parte de proyecto educativo yo diría que es imprescindible. Yo diría que muchos equipamientos deberían hacer este viraje de trabajar más con la población local. Sobre todo, a mí no me gusta hablar del término "población local". Te lo explico, para mí, "población local" es un concepto que abarca muchos conceptos. Entonces no es lo mismo un maestro de un pueblo que un terrateniente. Que no es lo mismo un director de un periódico, no es lo mismo un escolar, no es lo mismo un ama de casa y no es lo mismo el jefe del Medio Ambiente del Territorio, ¿comprendes? Sobre "población local" habría que distinguir entre agentes decisivos, de interesados directos, líderes de opinión, maestros, escolares, entidades. Yo creo que hay ahí un trabajo de segmentación de destinatarios importante. Bueno... yo creo que de todos estos colectivos que forma la población, yo creo que el mayor esfuerzo que se ha hecho últimamente entorno a los equipamientos, sobre todo los que están en los espacios naturales protegidos, ha sido trabajar de forma específica con los escolares locales y las escuelas locales y con los maestros locales. Ahí sí, que ha habido una diferenciación de programas de que se dirigen específicamente a los escolares locales de manera que se han hecho actividades distintas. El propio equipamiento he ido

al centro escolar hacer actividades, se han trabajado más con los maestros, que el maestro sea siempre parte importante del proyecto, que incorpore su trabajo. O sea todos los contenidos son distintos, no solo se dedican a valorizar los valores faunísticos, se trabaja más con problemas. Yo creo que sí, que se ha hecho este tipo de trabajo. Quiza no se he hecho tanto por lo que llamamos de interesados directos y agentes decisivos. Y quien son interesados directos y los agentes decisivos? Interesados directos serian aquellos colectivos o personas que tienen intereses en generalidade y que segundo las decisiones que se tomen, poden salir beneficiados o perjudicados. Por exemplo, agricultores, pescadores, todos os sectores económicos en generalidade (...). Y después estan los agentes decisivos. Y quien son (...)? Son aquellos que tienen un poder de decisión muy importante en la área aunque que non tienen intereses directos. Por exemplo, el jefe del planificación de medio ambiente de Lisboa. Puede tener sobre un espacio del norte de Portugal más poder de decisión que el grupo de agricultores de la zona. Porque una decisión suya pode mudar mucho. Entonces, este tipo de colectivos, este tipo de personas que tienen poder de decisión aunque menos intereses directo, a menudo son los grandes olvidados de los proyectos.

Eu-Y cres que isto pasa solo porque son los más olvidados o porque son aquellos con que és más difíciles de trabajar (...)?

O-Por supuesto que trabajar con estos colectivos és mucho más difícil, porque para empezar, muchos colectivos non admitirán un tipo de formación similar a de los escolares. Tu non podes decir al jefe del Medio Ambiente de Lisboa que venga hacer un itinerario de descubrimiento de los valores de una área. No es así. Con él probablemente tera que ser a través de un seminario. Entonces actuar con esto tipo de colectivos es más complicado, son menos accesibles. Por otro lado, todavía, no suelen entender la educación ambiental como un instrumento de gestión. Lo entienden solo como un recurso para escolares, un poco para complementar la actuación de las áreas protegidas o de los territorios, y claro la educación ambiental todavía no ha conquistado su estatus de instrumento de gestión. No sé se tienes consultado la revista "Ambientalmente sustentable", de 2007, hay una ponencia mina que se llama "Aportaciones de educación ambiental para la conservación de los recursos naturales", y ahí tienes un quadro que és una comparación entre o que significa entender la educación ambiental tal como recurso y que significa entenderla como instrumento de gestión. Entonces, ahí explico muy bien el paso que hace falta dar, a mi entender, para que la educación ambiental sea también un instrumento efectivo de gestión. (...).

Sobre o que me tenías preguntado de por qué solo van los escolares de primaria y ha no van los jóvenes de secundaria o universitarios? Pues los escolares de primaria van por que la tradición de los maestro de primaria de salir al campo con sus alumnos es mucho más histórica, más tradicional y, por otro lado, no tienen la presión de tener que sacar unas notas para la universidad, y cuando hay que sacar buenas notas para la universidad parece que los profesores entienden en esta área nuestra que el importante es memorizar muchos libros y no salir a ver cosas. No es así en Inglaterra. En Inglaterra, todos os padres quieren que sus hijos estén en una estancia en un equipamiento antes de presentarse al examen de la universidad por que el examen de la universidad, de geografía, de biología, de geología, de las áreas de ciencias especialmente incorporan preguntas e problemas relacionados con o que se hace en los equipamientos, en Inglaterra. En esta zona latina, Portugal, España, Italia, los equipamientos son todavía sitios para que los pequeños se los pasen bien, un poco en general. Entonces, se mezcla aquí un objetivo de aprendizaje, entretenimiento, vivencia. Y se desde o punto de vista da educación ambiental sirva para cambiar las cosas..., esto tiene un poder de cambio relativamente bajo, aunque algunas investigaciones europeas demostraron que este tipo de estancias o equipamientos, nós cuando somos escolares de primaria, si que parece que pode tener una incidencia en la formación de actitudes más favorables hace al medio ambiente, aunque habría que investigar más sobre esto.

Eu-Aquí en Portugal segue-se haciendo la mayoría de las actividades en equipamientos para los escolares y en unas jornadas de EA en Leiria, Michele Sato estaba precisamente comentando iso, que estamos muy concetrados en los escolares, y que hay otros públicos o usuarios, colectivos, para participarem. Se las escuelas estantendo dificultades de salir hace los equipamientos, poderiase enfocar en una diversidade de otros destinatarios, no?

O-Si, conozco las tesis de Michele Sato, y además ahí hay una componente cultural. Pensa que Michele Sato se mueve en Mato Grosso y vive en una situación sociocultural muy distinta a nuestra y donde el equipamento cumple o debe cumplir una función muy distinta. Nosotros somos

equipamentos para ricos ou sea, somos equipamentos para pasar lombien, para conocer el área, para sensibilizar, no? Ellos son equipamentos para desarrollo local y para empoderamiento de la población. Entonces yo creo que los equipamentos en Sur America tienen un potencial de trabajo de esto de desarrollo local, empoderamiento, capacitación mucho más importante do que aquí.

Aunque aqui también se estan haciendo cosas. (...) Mira, yo creo que lo más interesante que últimamente he leído sobre este tema es el desarrollo de procesos de participación. Yo creo que el reto es los gestores acepten la gestión participativa como la mejor estrategia para gestionar una área territorial. Nosotros hablamos de los espacios naturales como escenarios sociales, por eso decimos que los espacios naturales no solo son espacios donde conviven especies vivas se non una serie de intereses, de conflictos, de grupos humanos que tienen expectativas distintas. Entonces, todo o manejar el espacio tiene que ser manejar a las aspiraciones de la población. Y se iso no se hace de una forma participativa, difícilmente tu puedes esperar la población va a ser un aliado tuyo para la gestión. Antes de decir isto yo dije otra cosa: Hay que preguntar se la educación ambiental es un luxo o es una necesidad? Y se es una necesidad de nuestra sociedad, igual que es la salud o es la justicia, por que el Estado no invierte en la educación ambiental? Este es mi racionamiento absolutamente utópico.

Eu-Si, porque en esto momento no lo veem como necesidad...

O-Si, de todas as maneras, verás como las contradicciones, por falta de educación ambiental, se van agudizar cada vez más. Y esta crisis que estamos viviendo, en parte esta es una crisis por non hubieron hecho la educación ambiental a tempo.

O-Estabas hablando de gestión participativa solo en caso de equipamientos que estan en áreas protegidas o también de otros.

O-Claro, estaba hablando de espacios protegidos pero la gestión participativa no solo es para espacios protegidos. O sea la gestión del territorio, la ordenación territorial, las decisiones que afectan al territorio, yo creo que podrá ser con técnicas y con procesos de gestión participativa. De hecho, no sé en Portugal, pero en Espanha por exemplo, cuando tienen que hacer una carretera, siempre hay un periodo de información publica, por se alguen se siente afectado. Isto seria un primer grado de participación, la información. Pero nonos referimos solo a la información. Cuando hablamos de participación, hablamos en primer lugar de que haya una buena información, en segundo lugar, de que se contemple la inclusión de todos os posibles afectados o interesados en el tema, y por tanto no excluir a naden. Que haya un proceso de inclusión claro, transparente y global. En tercer lugar, que se garantiza la discusión al fondo del problema, de manera que pode haber distintos momentos, secuencias y maneras de trabajar el problema para se salga una buena deliberación, y en cuarto lugar que se garantice que las decisiones que se tomen no proceso participativo se, se van a levar a cabo por que se non a gente se siente frustrada y no participa más. O sea estos cuatro aspectos, de información, inclusión, deliberación y decisión.

Eu-Entonces vês esta como estrategia de involucrar la población en los equipamientos?

O-Claro, si a la población se lles mostramos que ella puede decidir, influir sobre el espacio, la población va a participar.

Eu-Sobre el proceso de evaluación de las actividades, de los programas en equipamientos, como vês en general la situación de estas evaluaciones? Los EqEA valorizan estos procesos de evaluación?

O-Yo creo que la evaluación es un reto permanente, es como el espirito santo... Hablamos mucho de ely non se vê nunca! Es un tema que aparece siempre teóricamente pero que luego, por mi experiencia, case siempre se reduce a encuestas de satisfacción de visitantes o encuestas de contar cuantos han pasado por un sitio o estudios demográficos de personas que han venido, este tipo de trabajo. En cambio, submeter enal evaluación, los propios procesos, los contenidos...

Por supuesto, hemos hablado poco de contenidos, pero un poco quíça non me gustaría de terminar esta entrevista sin decirte que los contenidos de educación ambiental de los equipamientos creo que deben evolucionar un poco más. Desde o que es descripción de valores y descripción de espacios y paisajes, hacia problemas de la área, percepciones distintas, problemas de gestión, objetivos de gestión. Yo creo se tienen que centrar más en resolver problemas que explicar los valores por que cuando intentas resolver un problema también tienes que entender los valores se non no resuelves el problema. Se te quedas solo describiendo valores no llegas a percibir el espacio como un espacio problematizante que lo es. Quería dejarte esta reflexión sobre contenidos.

Y sobre evaluación pues es lo que he dicho, yo creo que es un tema pendiente, primero por que creo que sabemos poco de evaluación, y segundo por que tenemos medo a la evaluación. Pensamos que la evaluación vai a ser algo que nos vai a fiscalizar o que nos va a decir que hacemos mal, cuando isto non es evaluar. Evaluar es valorar para mejorar. Entonces yo creo que de entrada es una actitud de los propios educadores y de los gestores, de que cualquier iniciativa debe ser evaluada y además debe ser evaluada desde el principio, durante el proceso e al final y también con un sentido formativo. Evaluar para hacer las cosas mejor. Yo creo que esta cultura de evaluación todavía non está profundamente desarrollada. Y creo que cuando se hace una evaluación bien hecha, la información relevante que aporta es muy importante la evolución posterior del programa. Evaluar es simplemente eso, es recoger información relevante que te permita tomar decisiones. Ahí hay un grande reto para incorporarlo de pleno a los programas, y desde el momento en que se desenian los programas. (...) Cuando fijas objetivos de actuaciones tienes que poner de que manera o vas a evaluar. Por exemplo, últimamente tienen salido cosas de sistemas de indicadores... Yo estoy trabajando ahora en el tema de sistemas de indicadores para la educación ambiental en espacios naturales protegidos pues es un tema que me interesa porque o que intento hacer es describir una série de indicadores que me permiten decir cual seria la situación optima, ideal de la EA en E.N. Protegidos. E a partir de ahí establezco cuatro grados, estadios. Entonces es un poco como un instrumento que pode servir a los gestores y a los educadores para auto-evaluar su programa, pero ainda estamos empezando en isto. (...) En esto momento estoy en un estadio muy preliminar, estoy planteando la investigación y la voy ofrecer a los espacios naturales de Cataluña, para hacerlo se non en todos, en 5 o 6 espacios naturales significativos de Cataluña.

Eu-Eses trabajo es para un proceso de evaluación interna, de auto-evaluación o también externa?

O-Eso instrumento que intento diseñar es que me sirva para la auto-evaluacion pero también debe aportar elementos de evaluación externa (...) hay que juntar las duas cosas. El evaluador externo, que tanpoco tiene que ser un fiscalizador , pero si un formador y la evaluación que se hace desde dentro.

Eu-¿Como ves las redes e estrategias y foruns de equipamientos y la participacion de los EqEA en plans estratégicos locales?

O-El tema de las redes de equipamientos que yo sepa, empezamos a hablar de ello en Galicia, en 1998, y a partir de ahí... Me recordó que decían “Habría que pensar en una rede de EqEA de Galicia” y hicieron, y muy rápido, pusieron un nombre. Pero claro una cosa es decir “ya somos una rede” porque tenemos el nombre todos juntos en un sitio y otra cosa es trabajar en red. La situación actual empieza a haber muchas redes, redes nominables. Pero en cambio, el tema de funcionar en rede es un poquito más. Aunque yo creo que hay voluntad y ganas de trabajar en esta manera. Trabajar en rede quiere decir poder aportar todos a las decisiones que afectan a todos. Yo de momento non te sabría decir un bueno ejemplo de trabajo en red, pero si te puedo decir varias redes que están intentando. Todo esto yo creo que todos os profesionales estamos todos trabajando en rede, las tecnologías están facilitando. Yo creo que este es un camino que a seguir, y que se va a desarrollar.

Y el tema de que los equipamientos deben o pueden implicarse en planos estratégicos locales y trabajo con instituciones, yo creo que esto es absolutamente deseable! Y algunos o están haciendo. Yo en esto si que conozco algún equipamiento en Cataluña que hay proporcionado mucho hacia el trabajo con otras instituciones, y hacia trabajo con estrategias más globales, empieza a haber. En Cataluña es un que se llama “LA bola/vola” (...) y ahora, case que más do que un equipamiento es una empresa de servicios ambientales, que ha hecho una evolución profesional muy importante. Y eso camino o están a intentar seguir algunos. O que pasa es que los equipamientos que están en espacios protegidos, institucionalmente tienen un nicho muy determinado. El propio espacio ya tiene un staff de gestión y es difícil que esos equipamientos... aunque non es imposible, por que a menudo tienen concepciones de gestión del propio espacio para gestionar el publico de ese espacio o se non, suelen ser empresas privadas que muchas veces non tienen ni punto de contacto con la gestión del espacio, ahí el campo es un poco más restringido. Pero yo creo que los equipamientos que van a sobrevivir van a ser aquellos más complexos. Van a ser os que tengan unos ámbitos de trabajo más diversificados. Los que tengan o personal más formado en distintas áreas, más transversal, los que tengan fuentes de financiación distintas (...) Creo que estos serán los más sobre vivientes.

Eu-Incluso los que tienen una parte también de turismo, no?

O-Claro, y ya se está haciendo esto, los equipamientos ya están trabajando el tema turístico también.

Eu-Quería preguntarte como ves el camino de futuro de cooperaciones transfronterizas?

O-Espanha tiene três fronteras y hay dos programas, uno no sé como está pero hubo uno muy potente un Pirineus, entre España y Francia, algo de “Pirineus, espacio compartido” ... y realmente tubo mucha potencia, se implicaron mucho las administraciones y hubo muchas actuaciones ahí interesantes. Y luego hubo otro con Marruecos. Hay una iniciativa que es una Reserva de la Biosfera transfronteriza entre el Sur de España y el norte de Marruecos. Y yo creo que ese es un camino interesante, no sé en este momento que nivel de desarrollo tiene pero es un modelo (...) y entre Galicia y Portugal lo veo clarísimo, ¿se ve lo mismo? Yo creo que ahí habría que... o por ejemplo, programas transversales sobre el Tago. Un programa educativo sobre el Tago, ¿para cuando? (...) Yo creo que sí, hay que empezar a hacer este tipo de cosas (...). No lo sé las dificultades pero puedes consultar estos dos que te he dicho.

Eu-Además de la gestión participativa, ¿cómo ves otras sugerencias para involucrar más a las comunidades locales?

O-Y lo primero que haría si quisiera hacer un programa de este tipo sería preguntar a la población local como ve su espacio o su territorio. ¿Qué problemas identifican? ¿Cuáles son las aspiraciones, primero sería hacer un buen diagnóstico, de como la población local percibe y que puede esperar. A partir de ahí es cuando me plantearía trabajar con alguno tema concreto que pueda redundar en un beneficio objetivo para la población local. Hay que establecer la metodología de trabajo que permita hacer un trabajo auténticamente basado en los problemas de las percepciones de las personas de la población local, por que se tu llegas y ya tienes ilustrado “Ahora vamos a trabajar este problema porque yo he detectado que es lo más importante...” pois no es la manera de trabajar. Yo creo que debería haber oportunidades para dejar que la gente exprese su percepción y como viven sus problemas y a partir de ahí se encuentran maneras de trabajar con ellos. El problema es que de donde salen los recursos para hacer este tipo de trabajo, no?

Eu-Crees que los recursos no pueden también venir de ese trabajo con la población local?

O-Sí, se consigas generar recursos, claro. Yo creo que algo que tiene mucha potencia es algo que va encaminado al desarrollo local y a tener actividad económica y generación de empleo nuevo, empleo joven. Eso presupuesto, el trabajo con la población local debería ir encaminado también a eso. A conseguir empleo, a conseguir de desarrollo económico para la zona. Ahí se tienen recursos puedes desarrollar nuevos proyectos. Yo creo que por ahí sí. Y luego los territorios ofrecen oportunidades de creación de empleo. Yo creo que es una cuestión de profundizar desde el punto de vista de la actividad turística pero también desde el punto de vista de la gestión ambiental, de los residuos, gestión forestal, la gestión pesquera. O sea, tenemos un campo de trabajo para encontrar nuevas actividades que produzcan empleo. Por ahí es lo más potente.

Eu- E ahí cuál sería el papel determinante de los equipamientos?

O-Se consigas saberlo me respondes! Por que me interesa mucho. Saber como se genera empleo en el territorio. (...)

Yo creo que hay gente trabajando en esta línea. En turismo seguro. Y ahora empiezan a trabajar en búsqueda de otras formas de generación de empleo.

Eu-Crees que los centros de desarrollo local funcionan un poco como equipamientos de EA?

O-No sé. Ahorano se como es en Portugal. Ahora las agencias de desarrollo local a veces que si funcionan también como equipamientos, porque los equipamientos es que si, que podrian convertirse en centros de desarrollo local! Creo que no se necesitaria de mucho esfuerzo para conseguir que actuaran como centros de desarrollo local. Eso es interesante: Los equipamientos como agentes/centros de desarrollo local! Ahí tienes una tesis.

Eu- La ultima pregunta era un poco sobre eso como ves el futuro de los equipamientos en esta época no de desarrollo pero con la necesidad de “decrecimiento”?

O-Sí, yo hablo de “refundación” de los equipamientos, refundarlos. Hay que intentar nuevos objetivos para los equipamientos, hay que re-situarlos en el espacio y en el tiempo.

.....

Entrevista a Aranceli Serantes

Eu-Como caracterizas a situación dos equipamentos actualmente anivel de recursos humanos e económicos?

A-Ahora mesmo na Galicia o que passo ahi é que havia como que dous mundos paralelos. Havia o mundo dos equipamentos que dependian da administración publica, fundamentalmente os que dependian da Xunta de Galicia, mais os que dependian tambien de administracions publicas pero de character Local, que son una realidade, y as iniciativas privadas. As iniciativas privadas siguen como estaban. Nunca tiveron muito apoio, enton tanpouco notan diferencias importantes porque xá non tiñan apoyos. A sua forma de funcionamento era buscar proyectos y presentar produtos ao mercado que apoia se foren interesantes y é isso. Só como hay menos demanda, o que é certo é que tenhen menos actividades y o que fan é actividades que ata agora non estaban experimentando. Por exemplo actividades relacionadas com campamentos bilingues, de inglés o linguas demais, ou estan a facer os campamentos para institucións, por exemplo, para os fillos da xente que traballa nos bancos ou para determinadas organizacións. Assi, yo creo que aqui na Galiza os equipamentos privados siguen sobrevivindo como sempre pero con menos dinheiro y por isso menos xente contratada. Ha ahí centros que son centros de referencia para nós como a Alvarella, que non têm ningunha contratada todo o ano y que contratan pontualmente cuando têm un curso o assi. Y isso non era assi hasta un año.

Y os que son públicos funcionavan con diñero publico. A Xunta de Galicia pexou todos, estan absolutamente todos pechados. Se ti quieras visitar algun dos centros, estes que son mais de comunicacion y interpretacion falan para un guarda forestal, te dan una hora, abren literalmente o equipamento y o visitas sin ningunha orientacion o información. Realmente non estan funcionando. Portanto é zero! Y os que son de institución locais, coo têm tambien muitos recortes, as câmaras municipais têm muitissimos recortes, se xá moitos deles non funcionavan a tempo completo, agora miso moitos deles xa estan pexados, non estan funcionando y moitos deles se han reconvertido... Estoy pensando assi dos ultimos que visitei... por exemplo en Caldas de Rey havia un equipamento educativo, de educacion ambiental, para explorar o xardin donde estava, que estava no centro da vila. O pecharon y passou a ser a radio municipal y agora nin isso. Hay ahí un montón de centros que son inversiones de mil y centenas de milloes de euros y ahora ismo estan pexadas y nin sequer se prevé se o uso será para a educación ambiental.

Enton yo creo que ahora mesmo non é un bon momento. Sin embargo, siguen dando axudas para a creación de centros de educación ambiental.

Eu-Axudas europeias?

A-Si... para a construción de edificios. (...) O año pasado inauguraron un centro... na provincia da Coruña xa cerca da provincia de Pontevedra. Ficeron dous centros, un que se chaa “Aula de Natureza”, está num encouro, num embalse, y non há nada, solo un edificio, de feito, para ir nin sequer esta indicado, é por estradas forestais, a mim me costou un montón. Y no mesmo edificio fixeron un centro que valia 245 mil euros, que se chama “Centro de Interpretación do gallo do gurrall”, para a posta en valor de una especie, do Gurrall, que é autóctone, y está pechado.

Eu-E estava contextualizado, não? E isso leva-me a perguntar-te até que ponto os centros estão contextualizados o se estão como que “não lugares” y se estan mais numa tendencia tradicional de educação conservacionista ou sociocrítica em relação a estes centros?

A-Eu creo que desde logo non é una perspectiva sociocrítica. Yo creo que ahora há una mirada mais amplia, ou sexa, non é una mirada naturalista, é una mirada mais multidisciplinar, pero sigue sendo una perspectiva muy tradicional. Por exemplo, yo estive ahí hace quinze dias no “Centro de Interpretación das illas Ons”. Este centro de interpretación depende do Parque Nacional. Estava aberto sen avisos ou alquen, só estava aberto y vai contando aspectos interesantes do espacio, aspectos que tenhen que ver con a cultura, con a población, coo foran escolarizados mas tambien aspectos de character natural, valores naturais, geología e tal. Pero sigue sendo una sala dedicada a una temática donde o ponto de encontro é o lugar físico, son as illas, sin embargo non hay interrelación entre os saberes. Portanto, é muy difícil que un visitante tenha consciencia de un problema y de que un problema esteja originado pela forma como estan vivindo no entorno. Porque, por un lado, vêm como se vive no entorno pero non vêm se isso é bon ou mau para o entorno. Presentan os saberes parciais.

Eu-E apresentam só a forma tradicional, antiga de viver ou também a actual?

A-É un pouco de todo. Eu creo que a nivel de información non é má. A información está muy bien traballada y son informacions interesantes. O que falta é un passo mais allá. Ou sexa, porque é que interessará este tipo de información? E isso como servirá para a gestão deste espacio? Y como vou envolver os visitantes na mellora de isto? Porque a mi me podes contar todo sobre a pesca, historicamente y na actualidade, y sei moito sobre a pesca pero isso não vai (...) necesariamente contribuir... y enton yo creo que falta esse passo. Creo que se faz mellor no tema de comunicación, con exposicions mais elaboradas, os espacios mais ben conseguidos y é importante esse tipo de coisas, todavia o “para quê?” desses recursos siguen sendo un pouco tradicional.

Eu-Pensas que essa visão tradicional é porque realmente há só essa perspectiva de informação ou se também não interessa levantar e falar muito dos problemas que existem?

A- Yo creo que sempre são razões mais complexas. Se fosse simplesmente que não interessa a una persona isso... isso non era una problema. Yo creo que é una soma de mais cosas. É a soma de que temos mui pouca referencia participativa , y se a nivel social participamos muy pouco, porque vamos a participar mais sobre espacios naturales ou em problemas ambientales? Se a ti... como sociedade somos un desastre porque vamos ser bons a nivel educativo?

Eu-Pensas que será assim a nivel ibérico?

A-eu creo que é a nível de Espanha, em geral. Que a nossa cultura participativa é todavia baixa. Sin embargo, yo creo que dentro da educación ambiental há avances muy importantes que ao mellor en otros sectores non é assin. Enton, exigir mais do que o que avanza a sociedade utópicamente está ben. E además deve ser esse o camiño. Logo, vais analizando cada una das conferencias y logo elas son o resultado do que somos... Porque ti falas con os tecnicos do Parque Nacional, y yo considero que son dos mellores tecnicos que temos en Galicia a nivel de formación, de sensibilidade, de querer facer as cousas ben e además, enton falas con o director y yo non creo que sexa tan mal director, dentro do panorama español. Falas con a población y no creo que sexa... eles têm claro como querem as cousas. Ahora o que nos falta é xuntar todos os intereses para tener resultados. Yo creo que si os equipamentos poden ser una peça clave, pero son procesos a muy longo tempo.

Eu-E nas zonas menos povoadas, rurais , até que ponto eles poderiam funcionar como centros de desenvolvimento local? Se os equipamentos de EA poderiam ser centros de desenvolvimento rural? E nas cidades como poderia ser?

A-De feito, en España hay varios centros que nasceron, que se chamavan CDR, centros de desenvolvimento rural...

Eu-Como o “Viso”?

A-Como o “Viso”. Y ahí digamos que os equipamentos de educación ambiental foran a resposta a necesidades, en casos como o “Viso”, a “Mariola”, o a Universidade Rural Paulo Freire (...) en Valencia. Y poderia ser... pero yo creo que o processo... porque os equipamentos tambien ahi que ver como nascen, o como se redefinen. Porque en estos casos en concreto, era xente que traballava no desenvolvimento rural y vê coo una resposta crear un equipamento. O proceso contrário, de crear un equipamento y intentar dar a resposta ao desenvolvimento rural y creo que é moito mais difícil. Non é imposible, porque vai depender moito de como se vive o processo, pero é mais difícil. A maioria dos equipamentos nascen o bien porque venhem axudas europeias e enton non queren perder eso, pero non tenhen un proxecto claro , salvo o interesse de non querer perder a axuda; o os outros que estan suxindo ahora mismo é de xente que ten una idea clara pero é o seu proxecto pessoal, non é o da comunidade. Mira, por exemplo, esto é un proxecto de unas pessoas que tenhen un lugar maravilloso, con unas características no meio da ria (...) “Bico del mar”, que estan mui sensibilizados con o tema da educación vial, querian fazer un espacio de educación vial nesse parque maravilloso, a Conselleria lhes disse que non (...) de que os parques viais tenhen que estar en zonas urbanas, non en zonas naturais. Y sin perder essa perspetiva que é o que lles interessa, é o seu proxecto vital e queren ampliar a aspectos de educación ambiental donde un dos pilares sexa a educación vial. Bueno, o que lles vamos pedir? Que sexas comprometido con o entorno? Que envolvas mais con o lugar? Xa o mellor acabamos vendo un sitio de referencia pero de inicio non é isso. Y que nasçam desde o inicio con a pretención do envolvimento e da participación, non se moven.

Eu-E no caso das cidades, há muitas zonas urbanas, e eu vivários centros em que estão em zonas litorais, que é onde estão a maioria das cidades, mas em que os conteúdos não eram

necessariamente sobre os problemas urbanos, salvo alguns casos como en Ferrol. Então como é que se poderá conciliar estas temáticas com a localização dos centros?

A-Bem ten de haver con várias cousas, por una banda... Yo que traballo por un lado en interpretación do patrimonio y en educación ambiental, creo que a vantaxe da interpretación do patrimonio é que sempre traballa sobre algo que resulta agradable à xente, que é un patrimonio a conservar, algo que xa se valora. Enton xa resulta atractivo y ademais é pedir a xente que axude na conservación de algo, que socialmente se reconece como un valor. A conservación do patrimonio é mais facil. A educación ambiental é mais dificil. Psicologicamente a tendencia é fuxir dos problemas, non é ir ao encontro dos problemas. Portanto, necesitamos... o ponto de arranque é negativo xá. Vamos ter de ganhar a xente para que queira participar en un proceso de enfrentarse a un cambio de un problema, cando o que nos pide o corpo é fuxir de problemas! Enton a educación ambiental nun medio natural é mais agradável. Ainda que trabalhes un problema, hay una recompensa inmediata solamente pelo contacto con o próprio medio. Nos falta esse engaixe con o medio urbano. Eso de que sexa agradável e satisfatório ainda que trabalhe sobre un problema. Porque yo creo que a visión que temos da cidade é una visión agresiva, se nota que hai cada vez mais problemas, cada vez menos sitio de disfrute y logo os problemas ambientais tambien aumentan. A cidade non é un ecosistema, é un sitio de paragen de otros ecosistemas, enton temos de comezar a facer procesos criativos, muito mais criativos porque ao final, 70% da populacion vive en cidades, con qual temos que dar una volta para enfrentar isso. E a volta não sei se interessa fazer por exemplo como fixo a cidade de Barcelona, o “Centro de Barcelona Sostenible” en que o que fai dar resposta a cousas que interesan á xente. Por exemplo, sistemas para ter en casa para pagar menos luz. Y con essa resposta ti vais a ver materiais de construción, de isolamento, de pintura. E a partir de aí que estás engaiado traballan con otros temas. (...) Outro tema que a xente pede é por exemplo, de mercados verdes, de onde podes comprar ecolóxico, (...) pero a partir de aí te engaias en programas e ademais fan pensar... digamos que é a sua forma de atracción, que a mim me parece mui interessante.

Eu-Pensas que será un pouco como a LIPOR , en que a função principal é tratar o lixo mas depois fomentan hortas urbanas e compostagem caseira, e com cursos de plantas, etc?

A-Si, pero mientras nesses sitios o fundamental é que ter a comunidade para separar o lixo para que o tratamento sexa mais barato, aqui se parte da necessidade da xente.

Eu-Sim, da necessidade da xente de poupar dinheiro também e de comer melhor, não?

A-Sim isso de comer melho, ou “o que podes facer con os teus fillos aos fins de semana de forma mais ecolóxica?”. Enton te van dicendo lugares donde podes ir a comer, a passar a tarde con o tema de loxas. O sexa, te dan soluciones, tenhen definido eles, desde a xente que vive na cidade, relaciona-lo con problemas ambientais y enton o engaixo de dar essa información, y a partir de aí, empezar a facer cousas mais comprometidas. A mim me parece interesante.

Eu-No fundo aqui xa estan a incluir temas socioculturais en temas biofísicos, não é? Pois não são muitos os centros que têm esta vertente sociocultural e crítica...

A-Pensas bem, que son poucos?

Eu-Eu o que penso pelo menos na realidade portuguesa são poucos, ainda que há alguns que falam do património cultural, mas a maior parte serão sobre os valores naturais.

A-Eu penso os que penso que há na Galiza... os mais relevantes, como As Corcerizas, é muito mais sociocrítico, quiças porque tamén vêm do movimento ecologista, é logico. Pero, por exemplo, o Equal tamén têm uma perspetiva mais sociocrítica, non é nada naturalista. Ou Alvarella, ainda que vêm as partes naturais na Fraga do Eume, a forma de trabalho non é exclusivamente naturalista. É uma análise muito mais complexo da análise da realidade.

Eu-Sim, eu estou-me a lembrar por exemplo, em Viana do Castelo , na realidade portuguesa, é certo que aproveitaram lá um moinho antigo de água (marés) e têm-no para demonstração mas não necessariamente interligam esse tipo de energia com a energia renovável moderna, por exemplo com energia eólica , portanto fazer a ligação. (...) non sei se será só na área portuguesa...

A-Eu creo que non depende solamente de o plantejamento do centro, senon logo de quem desenvolve as actividades (...) como eu dizia antes e como plantejam. Eu estou pensando no centro que conhecemos em Leiria do Moinho do papel. Ou sexa, non nos disseron qual era o proxecto de centro pero o mellor o proxecto do centro era como mais comprometido com a problemática dos bosques e a utilização do papel, non sei. Pero ao final, o que nós vimos que facia a rapaza era una

actividade linda, que era facer papel a partir de una forma artesanal, pondo moito finca pé na forma artesanal, e o valor do artesanato, e já está. E isso não é educación ambiental, (...) A mellor si, serve como un engaixe para logo tratar temas moito mais importantes. Pero ficou aí solamente, o sexa non deu o passo (...) adelante. E o mellor non é por que o centro funcione mal, senon porque a mim, educador, resulta mais fácil dirigir una xente e non meterme en problemas, e solamente facer a parte linda do que plantear questions à xente sobre su consumo, sobre as alternativas...

Eu-Será porque é mais fácil e também talvez porque a sua formação inicial também...

A-É menos comprometida.

Eu-Sim, menos comprometida e se calhar mais enfocada. Eu vi muita gente formada, em vários lugares por exemplo do norte de Portugal, formada ou na área de Biologia, Ciências naturais, Eng^a do Ambiente, e portanto a multidisciplinaridade não existe tanto. Pessoas da área de História vi só quase na área galega. Isto pode condicionar, não? As pessoas podem ter uma visão aberta, mas na sua formação não tiveram obrigação de ter...

A-Sim, e ademais é algo recorrente. Non sei se ti tens tamén esa experiencia pero, se recordas a essa menina, ela dedicou moito tempo a explicarnos que era autodidacta. (...) que ela teve de aprender sola, que segue experimentando... e este año levei os alunos a un centro novo, a un centro de interpretación sobre a cêra. En esa zona de Galicia é una zona muy rural, muy pobre. E o que fixeron foi, da cêra das colmeas facer explotaciónes sei-industriales. Têm un lugar donde van quentando a cêra, limpando (...) mil cousas sobre o proceso. Levei os alumnos. Três velliños do lugar, duas señoras e un señor. Lles ensinaron a facer fideos, ex-votos, oferendas de cêra. Mas o monitor, o educador que estava en isto apenas deu importância à figura destas persoas e se passou un tempo imenso explicandonos o que lle costó a ele aprender a facer as cestas, a recuperar o oficio! Eu creo que isso tamén é una especie de...os centros... porque todavia os centros estan nacendo, no? A xente que traballa neles se identifica moito con o lugar e creem que ti vais ali conhecê-los a eles e as cousas que fixeron eles en vez de entender o que está ocorrido (o que há no centro). Isto poderia ser o início de un proxecto de desenvolvemento rural interessantissimo numa zona interessantissima. Mas quen está retrasando todo é o educador desse centro, sabes, de un proxecto super chulo (bom)! Nós cando avaliámos a actividade com os alumnos, eu lles dicia: “a cantos de vós lles abraçaron aos velliños y dissron aí que lindo e tal?” E diceron: “A ninguén”. “Quantos de vós diceron: Gracias, aí que lindo!” e ninguén. Pois iso é un error. E o error o cometeu este educador que estivo todo o rato facendo que atendesse bem a ele e à figura dele, todos se recordan como se chama ele, o que fixo, e ninguém recorda o nome das três persoas. Este centro solo ten sentido se a xente do lugar participar. Bueno, enton yo creo que aí debería...

Eu-Será que deveria haver uma formação comunitária?

A-Si, e una formación... ou sexa eu creo que traballar num centro de educación ambiental precisa de una formación específica, porque non solamente traballas con os visitantes senon traballas con o territorio. E esa formación ten... ou sexa, éla é imprescindible porque o vês no funcionamento o que está a falhar.

Eu-E que aspectos do educador ou que perfil é que deveria haver?

A-eu creo que dentro da formación ten que haver aspectos sobre participación comunitária e dinamización de redes na comunidade e saber identificar os líderes da comunidade para facer colaboracions. Moito mais do que solamente o aspecto dos problemas ambientais que isso temos claro, no? De feito, non nos falaram de esto pero é moito importante que cando havia moita explotación de abellas havia una biodiversidade de florra tremenda e esa biodiversidade se foi perdendo na maioría à medida que se foi perdendo o numero de colmenas. Ou sexa que hay explotaciónes que son positivas para o medio e o desaparecimento é negativo.

Eu-É um aspecto claramente cultural!

A-Claro! A biodiversidade do meio está directamente vinculada á actividade humana. E recuperar eso como valor é... E hay cousas... Ele é un neohippie, o educador que está ali (centro da cêra). Era de Vigo, mercou una casa ali e fica ali com a sua colega. E na tenda deste sítio non vendian productos locais! Vendian o que fai a sua colega. Sabon de miel.

Eu-Cres que é uma coisa descontextualizada?

A-Non, eu creo que o que lle falta é formación. Simplesmente con un pouco de formación ele seria sensible a cousas que ele crê que está facendo bien e que son errores terribles. (...) é só dar-lhe a conhecer, por vezes quando dices a alguém: E isto que tal? Elas dicen: Ah, claro! Creo que era una

formación e una bagagem que esta pessoa en concreto non tiña. É enxeñeiro forestal, agrónomo, esta a traballar con eso e lle falta toda esa parte importante que é a parte mais social e de colaboración. Ese centro que podería ser un núcleo dinamizador de todo o que está ocorrendo, sin embargo pola súa actitude, pola falta de profesionalidade...

Eu-Si, ele talvez tivesse sensibilidade até, não? Isso leva-me à questão do perfil do educador, além de gostar o que faz é preciso...

A-Formacion, non só intuición.

Eu-E uma questão que também tem a ver com isto, que estratégias é que achas que os centros poderiam adoptar para captar outros públicos? Porque a maioria do público são os escolares, os centros educativos, que eles próprios estão a ter dificuldades, nas deslocações. Isto é, por um lado os centros têm necessidade de outros públicos mas têm dificuldades em captar esses públicos... tens alguns pós de prelim-pim-pim (sugestões)?

A-Eu creo que tamén lle podemos dar a volta à pregunta, no? Cando ti preguntas sobre a necesidade de outros publicos, o que me estas preguntando é pola gestión económica ou a viabilidade económica dos centros.

Eu-Si, era esa a preocupación de moitos.

A-Claro, o que é normal. A loita de intereses. Para mim a pregunta é: Que papel quero sodar na comunidade como centro? E se eu teño claro eso, e se sei como me dirigir a distintos públicos, depois eu xá sei os públicos com quem vou facer. Porque estou ofrecendo respostas a intereses o preocupacions de a xente. Pero cando a pregunta é: Como facer viáble o centro, bueno faz comunhões e bodas... Ou sexa, o que te interessa, que simplemente que esteja funcionando? Assi, podes facer un millón de coisas para que funcione. Pero se queres ter un centro de educación ambiental e dar respostas a una problemática ambiental en concreto, dime que respostas queres dar e eu te axudo a diversificar eso.

Eu- A trazer outros participantes, não?

A-Penso, por exemplo, en Alvarella, se o que quer é poner en valor o parque natural das fragas do Eume e que a xente coñeza que esse é un sitio unico no Planeta Terra porque esse é o ultimo bosque atlântico mais ocidental que existe no planeta e por isso ten determinadas características por tal, e se queren traballar en eso e de como non perder eso, sobre a introdución de eucaliptos ... Si quero traballar esto aí está a idea. Pois ahora a quien me vou dirigir? Me vou dirigir às escolas de formación forestal de Galicia e vou facer un programinha destinado a todas as escolas forestales e ao centro de formación profesional e às escolas-talleres que traballan en jardineria, para que non introduzcan especies exóticas nos jardins porque logoo vento vai levar eso, e asi. Como administracion, gestion, vou facer jornadas so para os tecnicos de medio ambiente dos concellos sobre outras producciones na floresta que son economicamente viables e que son sostenibles, sabes? E depois xá logo vou planificando durante o ano porque teño claro eso. Pero a pregunta que suelen facer eles é ao contrario. Quero ter diñero, quero ter ingresos, dime como ter. Enton, assi, dedicate ao que dá dinheiro. Se é ter meninos en campamentos, pois fai campamentos.

Eu-E como tu dizes, partindo da pergunta ao contrario, para identificar dois ou três problemas, às vezes para chegar aí, para fazer o diagnóstico, talvez seja preciso também envolver a comunidade, de a comunidade descobrir e dar ideias, não? Sabes de alguns casos em que envolveram a população para ajudar a solucionar? Não é assim tão fácil, mesmo em agendas 21...

A-É que dentro do processo hai cousas de que necesitas ter formación e coñecimento, e non vais pedir isso à población porque o que poden facer é darte opiniones ou intuir e enton tanpouco avanzas moito... Ou sexa, eu creo que na planificación hai que ser específico, hai cousas donde é importante que a población participe porque sabe mais que ti, pero hai cousas donde non é importante porque son outros os que saben. E incluso pode ser hasta contraproducente porque se opinan cousas que ti sabes que non... para mim isso é un error de ti como planificador, no? Eu creo que... tamén te ponho outro exemplo de um sitio que non está funcionando assi pero funcionou. O Albergue de Quiroga era una antigua escola publica, ten agora plazas residenciales, para dormir, e pode traballar con distintas persoas no centro. Enton, hai 8 anos contractan una equipo para dirigir as actividades e o equipo o que fai é primeiro ver a potencialidade do lugar... temos o quê neste lugar? Enton detectan varios temas e poden ser varios os que poden tirar e traballar. E un dos temas era a castaña. Tudo referente à cultura da castaña, donde dava para falar dos bosques autóctonos, do mantemento da floresta e ademais a promoción, e crear identidade de una

comunidade através de un produto. E una vez que tiñan claro eso, o que fixeron foi contactar con a xente sobre o que facían eles con a castaña e eles empezaron a identificar un montón de cousas que non conecían e que empezaron a facer parte do seu programa educativo. Por exemplo, non sabían como a recollían e e como guardaban. E tiñan (armazón) una forma, dentro de o bosque, de construción típica para meter ali as castañas, donde que dava para tratar o tema da arquitectura e da explotación. Logo había una señora que tiña una panadería e que en algun momento fixo alguna prova de facer cousas con fariña de castaña. Entón eles foran ali e lle pediron à señora que fixera para o pequeno almorzo, sempre cousas con castaña. Así que a xente que iba ao albergue cando marchaba iba à pastelería a mercar máis. Entón, así foran envolvendo... foi así, pode ser así! (...) Eu-Sim, entón dizes participación específica en contidos em que a população pode saber máis?

A-Claro pides que participen no que realmente son fortes. Non lles pides que participen en cousas que poden ser ben intencionados pero as propostas que fan son contraproducentes. Entón os saberes máis elaborados lles pides a técnicos e os saberes máis do entorno pides que participen eles. Hai que repartir.

Eu-Agora ía-te perguntar sobre a avaliación, notas que se fez algum avanço no campo da avaliación. Se os centros agora com a crise se estão a estagnar máis o proceso de avaliación? Se continua a haver máis o sistema de cuestionários tradicionais e se a avaliación contribuí para o proceso de retroalimentación e melloría dos proxectos?

A-Creo que eso é una das asignaturas pendentes, no? Por exemplo, o centro que te dicía antes, o da cêra, nem quis saber o que pensaban os nossos alumnos después de facer a actividade. Eu disse “mira, eu vou avaliar con eles a actividade, queres que te diga?” Eles dijeron “No fai falta”. Eu creo que igual é o que te dicía antes, se temos pouca cultura de participación, non temos ningunha cultura de avaliación. Porque non temos a experiencia de que avaliar nos serve para mellorar a nosa función. Se non serve para què é que a vais facer? Se seamos capaces de demostrar à xente que se fan una boa avaliación van a mellorar o seu traballo. Por exemplo, neste centro da cêra non van querer avaliar porque non lles vai aportar nada e lles quita enerxía, tempo. Entón para mim, o primeiro paso é que os centros definan ben os obxectivos dos seus programas. Cal era o obxectivo do programa? Non está ben definido. Portanto, ele fixo o de contar cousas moi interesantes e tiñan recursos interesantes, a todos nos pareceu moi lindo pero non nos aportou... ou sexa, non había un “para què?” Vimos todas as cousas pero non había obxectivos. Entón como van avaliar’ si non tens obxectivos como vais avaliar?

Eu-Sería o obxectivo de transmitir información só solta?

A-Si, sen embargo, con a persoa con quen falei, o presidente desta experiencia que é de una asociación, os obxectivos son outros. Son os de dinamizar a zona, as xentes das aldeas volva a ter una axuda económica através da produción do mel e a recuperación da identidade e poder colaborar con outros sitios no intercambio. E têm obxectivos. E de todos estes obxectivos, con esta actividade que obxectivos vou desenvolver? E ao final avalían se a actividade serviu para lograr esos obxectivos. A única avaliación que están facendo é destas avaliacións administrativas: se gustou, volverías a facerlo? Que é que menos te gustou’ (...) E eso non axuda moito para avanzar, para avanzar no que significa, eso de saber ben o que estás recibendo con isto e saber se realmente serviu para eso. E voltamos ao principio, una formación máis... o que eu noto, participando nos seminarios e fóruns sobre equipamentos e ademais, é a formación máis pedagógica da xente que está traballando. Porque moitos saben moito de contidos, saben moito de gestión, de marketing, todas esas cousas, pero ao final, os que están facendo este traballo educativo lles falta moito as bases mínimas de eso, de marcar os obxectivos. Ou sexa, cal eran os obxectivos... faltan as cousas mínimas. Por eso, eu creo que... e logo hai outra cousa que é: Para avaliar ben necesitas coordinarte con quen organiza a actividade, porque son os que máis te poden facilitar máis información do grupo quando vai vir, e que te pode facilitar posteriormente información. Mientras en outras comunidades autónomas, por exemplo, Cataluña ou Andalucía, a Xunta ou o sexa o Goberno Autonómico financia aos responsables dos grupos para que van antes aos sitios, programen conjuntamente, que desenhem estratexias xuntas para a aprendizaxe dos rapaces quando se trata de grupos de escola. A forma de financialo é o profesorado está obrigado ao ano a facer X horas de formación. E entón lle equivalen eso con horas de formación. Para mi que sou profesor é bárbaro (fantástico)? Porque eu que estou traballando con os alumnos e eso me contabiliza como horas de formación e realmente me estou formando ao colaborar con outros

equipos, e para o equipamento educativo é moito mais potente do punto de vista educativo. Tens una avaliación prévia, sabes as características do grupo, programasteis con o profesor o que vais facer en concreto e como vais facer, o que estás buscando con esoo? Logo vais poder avaliar se realmente serviu... E entou eu penso, que por una banda é esoo de falta de formación e por outra banda é falta de compromiso para que esoo sexa viável. Porque eu como dona de un equipamento non te podo obrigar a ti a que venhas antes, non te podo. Pero en cambio pode pedir outra entidade. Eu-Centros como o sotavento fazem un pouco isso, não? De saber antes quem vem...

A-Sotavento é un exemplo de equipo que ten formación pedagógica, enton son conscientes de que eso é importante o intentan facer, pero é tamén... é ben intencionado pero é só através de una inquisa que te dan previamente, a qual lles facilita moito o traballo e que creo que está moi ben e logo ao final facen una avaliación maravillosa. Vistes como facen? A través de un xoguíño. Pero é una avaliación só da adquisición de conhecimentos. Non é una avaliación de cambio de actitudes ou de compromiso, por exemplo de chegar a compromissos de tal... Pero eu creo que é melor que hai agora mesmo.

Eu-Falavas desse exemplo da Cataluña, nesse depois da visita também há uma integração curricular dos conteúdos, não?

A-Si. En algun momento en Catalunã fixeron o seguimento pelo Moodle, intentaron o a plataforma moodle para que subiren os traballos dos rapaces, para que subiren as avaliacions e ademais, para que tivesen una forma de gerir. Só que aí é un tema da estratégia dos governos. Bon, un seguimento pero para quê? Esta actividade ten sentido porque empeza e acaba aqui e logo o profesor lle pode dar a continuidade que queira. Pero o equipamento que seguir en esoo ou non? E se segue qual vai ser o seu papel? Pois esoo é que non está definido. Enton, eu creo que simplemente... ainda que se o profesor siga, esoo é suficiente, non? Pero intentar alongar esto é un pouco forzado... salvo por exemplo, diga o currículo de... imagina en Cataluña, os alumnos que en primeiro (1º ano) de educación secundaria van a un equipamiento de educación ambiental para estos objetivos, em terceiro (ano) van a repetir a experiência. Aí si, ten sentido alongar. Esso, por exemplo fai Barreiros. A Granxa de Barreiros... conectou con o Colexio Fingoy. E todos os meninos van três veces ao año. Van polo Outono, Inverno e na Primavera. E enton si, hai ese seguimento e aí ten sentido por esoo, pero nos outros... Eu creo que o noso traballo ten un principio e un fin, e xa está salvo que integran un programa mais ambicioso, non?

Eu-Si. Lembrei-me de Inglaterra em que nos propios exames para a universidade, e tem a ver também com o que te ia perguntar da ligação de jovens mais velhos aos centros, pois depois da escola primária perde-se este publico, de que no proprio exame para a universidade incorporam questões que têm a ver com atividades que eles fizeram nos centros de educação ambiental. Portanto, até os pais querem que eles vão aos centros porque isso é exigido para a universidade. E essa é uma das questões que passa em Portugal, em que no ensino Secundário dão-se conteúdos que é para os exames para a faculdade e fazer visitas a centros de educação ambiental já não é valorizado. Como é que vês essa questão do publico de jovens mais velhos do secundário?

A-En España todo o Ensino Secundário obrigatório frequenta os equipamentos. (...) o que non é nada frecuente é no bachelato (...) e aí todo é para entrar para a universidade, e é todo contidos. O que pasa en Inglaterra é que é outro mundo. Porque eles o que fan é que têm muito integrada a costódia do território e têm mui integrado de que ti, como membro de una comunidade, tens de costodiar os bens naturais, culturais dessa comunidade. Enton participar en esto desde cedo... desde que nasces já estás participando de alguna forma. E que para entrar na universidade o fan tamén os yanques (norte-americanos) têm dedicado a esoo de traballo na comunidade e dentro desso pode ser traballar en equipamentos de educación ambiental. Creo que ten mais que ver con un tema cultural. Non sei en Portugal pero o tema de voluntariado en España ten como moito 20 años, e todo o voluntariado ambiental. E o tema da costódia do território tem como moito 5, 8 años. Portanto, todo o tipo de voluntariado que a xente mais nova suele ser voluntariado de tipo social mais que voluntariado ambiental. E a quantidade de voluntariado ambiental vai crescendo pero segue sendo... tamén é mui pouco atractiva, moito pontual, non hai obxectivos, una continuidade. Eu creo que esoo tamén é algo que... mientras que eras pequeno tens moitas cousas diferentes, à medida que vais sendo maior queres ser a tua referencia, queres a tua pandilla, ter un grupo teu. E o voluntariado o que dá é cousas moi puntuales. Portanto responde a ciclos evolutivos anteriores. Non sei... porque segue havendo “boys scouts” (escuteiros) de 16 e até 18 anos? Porque têm de

referencia o grupo! O que falta é isso. É que non sexa algo pontual. É que sexa un grupo de encontro, de crescimento, de identidade. E isso que eu conhea en Galicia, que traballe assi con jovens con certo êxito é solamente Lodoselo. Têm un punto de información juvenil con un sitio de encontro de jovens.

Eu-Eu lembro-me do projeto Rios mas que não está conetado a equipamentos.

A-Claro, non está vinculado a equipamentos. É un tema de voluntariado e funciona por isso.

Eu-Si. Ainda que em Viana do Castelo o projeto Rios esteja a ser dinamizado por um centro de educação ambiental.

A-En Galicia é provable, non estoy segura pero é provable que os que estan na Reserva de Biofera do rio Miño estean con o proxecto Rios. Como pode ser o Centro de Interpretación de Rabas, de a Reserva do Miño e o de Lugo, capital. Penso que deben estar dentro do Proxecto rios. Pero claro, en galicia con o proxecto Rios hai agora mesmo mais de 200 grupos funcionando, enton está ben. Hai por un lado escolas, associations.

Eu-Finalmente queria-te perguntar sobre a questão das redes, sobre a situação atual. Uma vez que as redes de EqEA começou aqui na Galicia. A situação atual também é difícil? E até que ponto estas redes podiam ajudar a ultrapassar esta fase difícil?

A-Eu creo que as redes son positivas para calquera cousa. Son positivas para a aprendizaxe de novas propostas, para novas formas de funcionamento, para miles de cousas. Nós en un momento nos entendemos en facer una rede en busca da calidade. Creo que esse tamén era o momento supostamente de ben estar económico. En esse momento de crecer o que aspiravas era isso, a ter un distintivo dos que funcionan ben. Eu agora mesmo creo que as redes deverian dar resposta à crise económica que estamos a seguir. Ou sexa, os primeiros recortes economicos foram em temas de meio ambiente. Os orçamentos destinados a meio ambiente e em concreto de educación ambiental eran zero euros. Enton necessitamos ter una rede para poder combater isso, no? E para seguir exigindo o compromisso das administracions e para facer ver à sociedade de que non se poden olvidar de determinados temas porque é mal para todos. Enton agora mesmo eu creo que as redes deverian ter un caracter mais reivindicativo do que de busca da experiencia, calidade. E com isso creo que se lograria... ou sexa, ter una rede nos convertaria num interlocutor, non solamente con a administración senon con outros grupos tamén, que estan a a passar mal. Por exemplo, o desenvolvemento local, o desenvolvemento rural, con o desenvolvemento da montaña. Se existe una rede axuda a deseñar proxectos conxuntos e ser un actor mais na busca de respostas. E mesmo a nivel das cidades. Agora mesmo un dos temas mais importantes é a deslocação nas cidades. Os automoveis. Porquê os centros de educación ambiental não funcionam mais como rede, sendo un dinamizador de busca de respostas con propostas moito mais creativas, mais lúdicas? Eu creo que as redes permiten isso. E creo que agora mesmo non é o momento do discurso da calidade pero si o momento de somar. Haver una rede para somar.

Eu-Para até fomentar respostas mais criativas como dizes e não só para intercâmbiar?

A-Si, e simplesmente para serem visíveis, ou sexa que se tenham em conta na busca de respostas e ser una xente mais activa en isso, de o que vamos aportar. De aprender de forma moito mais interactiva, no medio, dando respostas no medio, mais lúdica, mais participativa. Ver o que podemos aportar nós.

Eu-E achas que rede não só de EqEA, mas também de outras entidades?

A-No, creo que a rede deve ser exclusivamente de equipamentos de educación ambiental para poder colaborar como rede na resolucion de problemas. Porque é que cando se reúnem os axentes de desenvolvemento rural non estan os representantes dos equipamentos de educacion ambiental? Porque? Ou cando é a discussion das saídas dos meninos, dos centros escolares, se sacamos os nenos ou non, porque non estan representamos das redes, se é importante que saiam os nenos das escolas, escoitando as necesidades deles para dar respostas. Porque? Tem de ser cada centro, ir escoitar? Agora o mais urgente é isso. Unirnos para dar respostas conjuntamente.

.....

Entrevista a Javier Benayas

Eu-Queria-te perguntar sobre la situación en general de los equipamientos frente a la Estrategia Española de Educación Ambiental en las diferentes regiones autónomas? Como está en este momento (...) con la crisis general y esto recto económico?

J-Los equipamientos en España...y puede haber más de mil equipamientos, se crearon quizá con un objetivo de dar salida a fondos que vinhan de Europa y por una cuestión quizá más de imagen de los espacios protegidos o de los pueblos donde se ubicaban. Creo que ahora están pasando por una crisis que no es solamente económica sino de que se tienen sentido. Muchos equipamientos probablemente se crearon sin ninguno estudio previo, sin un racionamiento previo y ahora mismo tienen que hacer un análisis (...) Entonces a la crisis económica se suma una crisis de identidad. Lo que no se plantearon cuando se construyeron, ahora se tienen que plantear. Esto está implicando de que los equipos educativos que llevan estos equipamientos, abran mucho su mentalidad, se plantean ahora mismo unos retos que no se habían planteado hasta ahora, y están si quiera siendo mucho más dinámicos y activos a la hora de intentar buscar nuevas vías de hacer viable (...) estos equipamientos. Por otra parte la mayoría de los equipamientos se crearon ligados a espacios naturales protegidos e dirigidos fundamentalmente a turistas ocasionales. Pero eso ya hay bastantes años y muchos equipamientos ya han empezado a cambiar. ¿Porque? Porque no había sentido en tener 4 o 5 o 8 personas contratadas toda la semana cuando solo trabajan sábados y domingos. Por ese motivo... Bueno, hay algunos casos, no todos, que han seguido crear y dinamizar actividades durante la semana, de Lunes a Viernes, que fundamentalmente iban dirigidas a la población local. Se de Lunes a Viernes no hay turistas y visitantes y se están cobrando sueldos... y hay equipamientos que están con los brazos cruzados, pero hay otros que se han abierto para crear y dinamizar actividades con la población local. Yo por lo menos, lo que más conozco son los de la Comunidad de Madrid, si hubo un cambio bastante importante desde hace, no sé... Hace 8 o 10 años los equipamientos empezaron a tener una programación ampliada actividades, tanto de fin de semana para visitantes como de actividades para la población de localidades próximas.

Eu-Ainda sobre esta realidad próxima con la población y sobre esta realidad que conoces mejor de Madrid, crees que las actividades están ahora más enfocadas en unas perspectivas de educación ambiental más sociocríticas, bioregionalistas o la realidad sigue más naturalista? Mismo en los espacios naturales protegidos, están más enfocados en la naturaleza o de involucrar a las personas y hablar de su calidad de vida, de opciones de consumo, etc?

J-Yo me gustaría decir que los equipamientos en Madrid han tenido un planteamiento sociocrítico en algún momento. Incluso me atrevería a extender a la mayoría de los equipamientos de España. Fundamentalmente los equipamientos son institucionales, de la Administración y los equipos que están trabajando en estos equipamientos han puesto un cierto tono crítico a nivel del educador pero no institucionalmente como equipamiento. Pero si, creo que los equipamientos han dejado una visión exclusivamente naturalista y han adquirido otras funciones de educación social o en educación ambiental se quiere en temáticas ruralo-urbana. Es habitual en los equipamientos de la área de Madrid que han volutado a hacer actividades para conservar razas de gallinas o especies de agricultura, variedades que se estaban perdiendo, hacer actividades con hogares verdes. De cambio de comportamiento con la población local, si, que se ha notado. En los últimos años ha habido un cambio. De hecho los equipamientos ligados a espacios naturales protegidos han abordado temáticas, no me atrevería a decir urbanas, pero si, problemáticas de la población, en los núcleos poblados. En las poblaciones próximas y no solo en los temas de naturaleza.

Aunque creo que el siguiente paso sería un enfoque muy crítico, sociocrítico. Hay, se quieren pinceladas, una cierta evolución, pero yo no podría considerar de que los centros se han convertido en centros de análisis de la problemática y de respuesta a los conflictos ambientales que tienen los locales. (...) Si que está ocurriendo, con la crisis económica, con la reducción de fuentes de financiación los centros tienden a reducir sus recursos, están buscando nuevas fuentes de ingresos. Están yendo más por el ámbito del ocio o de la restauración, de comercialización de bebidas, de comidas o de cosas complementarias para poder tener unos ingresos mínimos. Entonces, se quiere hay un aspecto positivo, porque se está buscando la auto-suficiencia de los equipamientos, eso es bueno, que no se tenga una inversión del 100% del Ayuntamiento, pero que los equipamientos propios van a mantener. Pero esos fondos se están a proceder de la parte más recreativa y turística que tiene el equipamiento.

Eu-Y en temos de criterios de calidad, leyendo tus artículos, sobre cambios sociales y capacidad de movilización social, entonces piensas que se están dando uns pasos adelante y otros pasos atrás?

J-(...) Que si, los equipamientos están tendo um cambio.

Eu-Se estas hablando de nuevos objetivos comerciais de los equipamientos , piensas que isso pode ir en contra a los objetivos de educación ambiental?

J-Yo creo que es temprano para valorar iso. No tiene por que. Un equipamiento que tenga un modelo en el cual parte de los ingresos procedande ingresos de los usuarios, no tiene por que tenga implicito de que se pierdan los objetivos o las acciones iban realizando. Claramente es un riesgo y puede ocurrir. Ahora mismo no se puede valorar por que estos cambios se están produciendo prácticamente en el ultimo año. Son muy recientes. Yo, por exemplo, me gostaria de pasar en alguno equipamento, para hablar con algunos educadores. Se lles llega la crisis, po que educadores que llevan muchos anos trabajando en estos equipamientos, de alguna forma lo han abandonado, dejado ya los sueldos que tiñan, racionales para mantener su nivel de vida. Pues o han pasado a otras áreas o algunos de ellos han salido a fuera de España (...). Entonces, se nos preguntamos que repercusiones han teniendo la crisis en los equipamientos de educación ambiental, ainda es muy prematuro para sacar conclusiones. Podemos identificar cambios, pois son que yo estoy identificando, pero es difícil decir... por exemplo, solamente se mantengan los equipamientos puede ser un resultado positivo, porque en algunas comunidades autónomas los están cerrando. Ya que se mantangan ya seria un éxito. Luego habría que analizar se se mantem los objetivos y las estrategias y yo creo que de eso no puedo contestar.

Eu-E como sugerencias que dirías, por ejemplo de que los equipamientos mantengan esto reto de la educación ambiental y involucración con la población local? Que estrategias que podrían ser preaticadas para por ejemplo aumentar el contacto con la población?

J-Ahora el escenario es muy, muy difícil para trabajar con la población local se la administración non asume pagar los costes que implican esas actividades. É que pasamos de un modelo en el cual el 100% del presupuesto de un equipaminento con 8 personas,(...) al redor de 50 000 euros/ano o más 80000, y que cumple una función doble: asistencia a atividades de fin de semana y asiistencia de atividades de semana para la población local. Que evolución se esta dando nestros centros? Que de alguna forma te ingresan menos y la administración al ingresar menos han reducido el numero de personal, y están a intentar generar nuevos ingresos. Pero esos ingresos los genera fundamentalmente la parte turística y recreativa,non de la parte de trabajo con la poblacion. Porque a la población local no lle pueden cobrar por organizar una charla o una actividad de hogares verdes. Esas actividades non les van generar interese para el funcionamiento del centro, portanto tenemos un equilibrio bastante inestable, en el cual, se se mantem una oferta, que es o que están haciendo los centros de Madrid... Elos tienen uns programas que son públicos y gratuitos y tienen otros que son mas específicos y que hay que pagar por participar en esos programas. Yo creo que ese es un bueno modelo, o que yo no sé é se se esta teniendo éxito, o se a los que es preciso pagar no va nadien... Iso é un pouco o que antes te decía, que ahora mismo no se sabe la evolución de los modelos que se están aplicando, todavía es prematuro para poder dar respuestas. Puede haver un peligro, es de que esto intento de ingresar dinero para estabilizar la actividade del equipamiento, se va a que no se haga atividades con la población. Pero lo veo muy razonable porque esas actividades se hacen fundamentalmente entre semana, mientras que en fin de semana... Es decir, no hay mucha incompatibilidad entre las actividades que se hacen con la población y las actividades que se hacen fundamentalmente en semana y que son los que al final van a dejar los ingresos en el centro.

Eu-Dices que es prematuro ver los resultados, y sobre la evaluación de que sigues pesquisando, crees que en este momento la parte de la evaluación de programas y educadores no está en practica? Están teniendo dificultades?

J-En un modeo que hay na comunidad de Madrid en lo cual 20 equipamientos tienen que justificar cada año o cada dos años la actividades que han realizado, y muchas empresas que son as que llevan estos equipamientos..., o que es que e ocurrido, es que la empresa lo intenta hacer cada vez mejor do que otras empresas que son su competencia y pueden quedar para más equipamientos. Iso leva a que las empresas sean muy dinámicas y que tengan formulas de evaluación en el cual ocurran unos resultados bastante..., no sé se con evaluación exhaustiva pero si, demostrando las cosas que están haciendo. Eso escenario ahora mismo, lo único que ha cambiado es de que, antes, para dar el

contrato a una empresa de un equipamiento se tenía en cuenta 50% el proyecto educativo y 50% el proyecto económico. Ahora mismo se ha cambiado y el 100% de la evaluación solamente es económica. Eso va ser muy malo porque las empresas non van a tener un grande interese en desarrollar ningún proyecto porque non se van evaluar. Eso se alguna forma es un cambio muy negativo, y lo que han ocurrido es que la empresa ha bajado el precio. Antes se tenía en cuenta la calidad educativa de los equipamientos, pero ahora non se ten en cuenta y se baja los precios y mantengo en mínimos la actividad. Con lo cual, obviamente, non va haver mucha posibilidad de que hagan proyectos de actividades como se hacían antes.

Eu-Y eso es en general? Porque hay muchos casos también de equipamientos privados en España, no?

J-En Madrid no. Practicamente non hay equipamientos privados. El modelo es básicamente de equipamientos públicos, tanto de la Comunidad de Madrid como de los ayuntamientos y los pocos equipamientos privados que existían desaparecieron. El modelo en otras comunidades autónomas que era misto, havia privados y públicos, quizá los equipamientos privados tienen más capacidad de tener una evolución, una tendencia positiva, podrán mantenerse. En el caso de la Comunidad de Madrid, majoritariamente, yopuedo citar muchísimos equipamientos públicos y non citar ninguno privado. Y eran financiados a 100% pola administración local o autonómica. E ese és lo malo, (...) yo hablo muy bien de lo modelo de Madrid, creo que hemos tenido unos excelentes hasta hora, pero quizá el éxito han impedido de ter desarrollado la iniciativa privada y ahora se puede pagar ese problema.

Eu-Se todos estan en esta situacion de sobrevivir, como vês tu otras formas de llevar la educación ambiental y de ser más implicativa, exigente, comprometida? No plan no formal de EA, os centros pueden ainda hacer este rol de cambio?

J-És como lo que yo he dicho al principio, los equipamientos en España tienen que rever y la crisis económica deve ayudar a una redefinición de la función, sentido que deben cumplir estas instalaciones. Muy probablemente muchos van ter que cerrar. Pues aquellos que non tenían sentido antes, non han tenido sentido durante y non tienen sentido ahora. Pero ahora se ponen de manifiesto porque antes se mantenian de una forma ficticia. Tiene sentido que el equipamiento en el qual , se divides el coste anual de mantenimiento y de personal, por el número de visitantes que llega. Pues se cada visitante tuviera que pagar esse coste, cada visitante tuviera que pagar de 50 euros a 80 euros por su visita, non itene ninguno sentido, non és razonable esse coste. Nadie se há planteado nin se há sentado a plantear el porque desse escenario. Ahora lo tienen que hacer. ?Hasta donde debe ir? Pues, por lo menos en España estan havendo distintos fóruns. Se esta empezando a plantear debates y reflexiones de donde deve ir la educación ambiental. É decir, non específicamente o monograficamente sobre los equipamientos senon de forma un pouquito más amplia. Y nun momento en que la crisis és fundamentalmente da sostenibilidad, o la causa és la insostenibilidad del sistema, la educación ambiental cobre más sentido! Y de luego, non és que se hai perdido el objetivo y el sentido, ahora más que nunca la educación ambiental es importante. Pero, de alguna forma hai que buscar los cauces para llevar a hacer... Y quizá que vuelva a las ONG, a los voluntários, que recorra más protagonismo puede ser una de las vías. Y que el equipamiento tenga una componente más de sostento destos grupos o de grupos privados también... Estamos en el oco de huracano! Estamos en el centro . ès como se esta passando un tsunami y todavia la mayoría de la gente sabe lo que esta pasando aunca non he empezado a reaccionar. Son mui pocos los que estan empezando a reaccionar para responder a los problemas que esta generando esta crisis en el sector de la educación ambiental. En el CENEAM nosotros convocámos una reunión para en Junio hablarmos destos temas, en la Comission de Educación y Comunicación. Non creo que ahí resolvamos nada pero... En la Comunidad de Madrid se há intentado hacer una reunión de los educadores ambientales, pues hai una Asociación de educación ambiental para tratar estos temas y non há sido posible porque la gente de alguna forma esta desanimada, esta nun escenario en lo qual lo veen el futuro mui negro. Nin sequiera se senten com animo de reunirse para plantear salidas. Puede ocurrir que todo se muera y que desde logo el escenario en que hemos estado durante muchisimos años non se vuelva a dar y que vaiamos a un escenario no qual el educador ambiental se va buscar de forma mui chamativa y que las funciones que cumpra puedan ser en espácios naturales protegidos. Eso és un riesgo pero también hai un escenario en el qual todas estas temáticas tienen un gran importância. És difícil decir. Yo puedo intuir e definir..., yo, por exemplo,

y he dicho que la gente que tenemos trabajos estables, la gente que estamos en situaciones un poquito mejores somos os que devemos dar base para que se proporcione esta reflexión o estos câmbios. Pero la resposta que yo he tenido non fue mui buena entre el sector. (...) Yo he planteado una reunión de la Comunidad de Madrid para tratar estos temas pero non há tenido buena resposta.

Eu-?Y como vê el papel de los equipamentos, en España, en esto tiempo de crisis? Estan agindo las redes de equipamentos?

J-Vamos a ver, aquí en la Comunidad de Madrid, la rede esta venindo a bajo. É decir, era una rede que tenia bastante gente y bastante activa y que ahora mismo se esta venindo a bajo. El CENEAM tenia los seminários permanentes y tenia 10 o 12 seminarios permanentes y en que lo qual financiava las reuniones, pero a partir deste año lo único que ofrecieron fue el alojamiento gratuito. Antes (CENEAM) pagavam alojamiento e comida e ahora non van a pagar (...) con lo qual eso vá a tener todavia ya maior repercussión en que muchas destas redes que se mantenian activas y que se vian varias veces al año, quiçá ahora todavia lo van a tener más complicado. Y va ser más difícil que a gente que antes se mantenía porque lo tenían todo cobierto, ahora non podem venir a esas reuniones. Enton yo creo que si, que vá tener un efecto en mantener... También és cierto que tal vez ahora non hace falta reunirse tanto, pero bueno yo creo que si que va a tener un efecto.

Eu-E sobre otros rectos como la cooperación transfronteriza, por exemplo, Portugal-España, como vê esa situación? Esa cooperación será tambien difícil, no? Como candidaturas INTERREG o otras también? Houbo una tentativa com Galicia, pero sabes de otras iniciativas en esto campo?

J-No, no te puedo ayudar. Pero lo que estamos creando son redes a nível europeo. De alguna forma, la salida és intentar formarse a traves de Europa. Nosotros acabamos de presentar un folleto para crear una rede de universidades que trabajan temas ambientales o para incorporar los temas de sostenibilidad en las universidades y son 60 universidades de toda a Europa, de las cuales nosotros coordinamos las 20 universidades del sur de Europa, en la qual van a estar Portugal, España, Italia, Grécia, Turquía, Malta e Albania... y tenemos un poquito en Chipre. Tenemos 20 universidades, hemos presentado el proyecto, hasta Junio ellos van a conceder, pero es una via desde logo de intentar superar este escenario es intentar hacerlo a traves de Europa.

Eu-De Portugal es la Universidade Nova de Lisboa quien participa?

J-Al final de Portugal tuvemos muchicissa respuesta. Hai quatro universidades. (...)

Eu-Esta candidatura es para tornar las universidades más sostenibles? Un campus "verde"?

J-Non é para educar a los professores, que los professores incorporen temas de sostenibilidad en sus classes. Esa es la temática de prioridad del proyecto.

Eu-Y non crees que esta temática podrá está conectada con la interligación de los equipamentos de educación ambiental?

J-Creo que non porque esto proyecto esta mui dirigido á formacion de professores universitários.

Eu-Estou acordandome que curiosamente aquí la Universidade Católica e su centro de investigacion en sostenibilidad (CRE) es la institución que esta haciendo precisamente la interligacion y rede de los equipamentos en la region del Grande Porto. Y enton és interessante por isso, no?

J-Bueno, en las universidades tenemos una mayor estabilidad y desde luego é donde podemos pasarnos un poco e podemos basarnos para poder apoyar y sustentar algunas destas actuaciones. Eso yo lo tengo claro y por isso yo he ofrecido esa posibilidad. Yo creo que es importante, no? É decir, las universidades pueden desempeñar un papel bastante significativo en este tema, no?

J-Si, es la Universidade Católica Portuguesa, la Universidade de Aveiro, la Universidade do Minho y la Universidade politécnica de Leiria.

Eu-En la Universidade Católica Portuguesa és en Lisboa?

J-Te digo la persona de contacto, que és la de Porto.

Eu-És com Marta Pinto o com Margarida Silva?

J-Si, és com Marta Pinto.

Eu-Ok, muchas gracias pela entrevista.

.....

Entrevista a Jose Pepe Gutiérrez (entrevista/ inquérito por escrito)

1-Cuál es tu percepción acerca de la situación actual de los equipamientos de educación ambiental (EqEA), en España, en respecto a los recursos humanos y económicos?

Los EQEA en España han ido consolidándose como un sector muy profesionalizado con ofertas diversificadas de distinta naturaleza que según la temporada estacional atienden demandas lúdico-recreativas o complementan el currículum escolar con programas a la carta según demandas de los centros educativos. Muchos equipamientos hacen ofertas no exclusivas al público escolar y han ampliado sus programas a la tercera edad y el mundo profesional. La situación económica no suele ser muy voyante y la disponibilidad de recursos humanos muy ajustada. Especialmente en los que dependen de la administración pública ha habido un importante retroceso con motivo de la crisis.

2-Crees que las experiencias pedagógicas de la mayoría de los equipamientos tienen un enfoque más naturalistas/conservacionista o más sociocrítico? Cuáles el motivo?

A mi modo de ver se han ido incorporando progresivamente las temáticas socioambientales y las perspectivas sociocríticas de una EA preocupada por los problemas ambientales y su relación con las actividades humanas.

3-Como percibes la situación actual de interligación de los equipamientos con la comunidad de su entorno y con proyectos de intervención?

Creo que hay de todo. Hay centros muy vinculados a su entorno, que colaboran con las instituciones y poblaciones de su territorio y otros totalmente deslocalizados que atienden poblaciones lejanas que van y vienen sin ningún vínculo a lo local. Quizás sea destacable la posición de aquellos equipamientos ubicados en espacios protegidos que vía programas como Red Natura 2000 se han visto obligados a atender el entorno próximo con proyectos concretos coordinados en redes.

4-Que factores han contribuido para la integración de aspectos socioculturales locales en las actividades (de carácter biofísico) y para la diversificación de la tipología de los usuarios?

La propia evolución del concepto de educación ambiental, la diversificación de usuarios ha obligado a una oferta también más diversificada.

5-Cuáles tu percepción sobre la importancia de la evaluación para los EqEA y sobre las dificultades que sienten en evaluar las actividades?

La evaluación es necesaria. En la práctica son muy pocos centros los que realizan una evaluación sistemática y rigurosa. Si bien casi todos tienen integrado algún dispositivo sencillo y elemental para pulsar las demandas y valorar la satisfacción de los usuarios.

6-De qué manera las redes de EqEA existentes en España han contribuido a su empoderamiento?

Ha sido un factor clave en cada comunidad autónoma y en la red nacional promovida desde los seminarios del Centro Nacional de Educación Ambiental. Han compartido preocupaciones, se han unido y han reivindicado ante las administraciones intereses compartidos. Algunos programas desarrollados en determinadas comunidades han recogido bastantes frutos en este sentido.

7-Cuáles tu visión sobre lo que los equipamientos deberían ser y desarrollar el futuro?

Un instrumento más vinculado al territorio, a las instituciones y las comunidades en las que se ubican y un espacio de trabajo en proyectos diferenciados en contenidos y temáticas que permita convertir su oferta en un proceso de innovación continuada y mejora progresiva de la calidad de sus proyectos.

.....

Entrevista a Marta Pinto

Eu-Como é que tu vês a situação atual dos centros , e especialmente agora que como sei retomaram a dinâmica da rede, em termos dos recursos?

M-Aquilo que nos pareceu do balaço que fizemos no outro dia do “Futuro Sustentável” (2005/2006), no primeiro estudo, é que aquela era ainda uma altura de vacas gordas. Aquele era ainda um momento de crescimento, havia dinheiro para investir, principalmente na construção das infra-estruturas, e portanto havia, não só já um conjunto de equipamentos construídos mas havia também pretensão de se construírem mais equipamentos. Neste momento nós estamos numa fase completamente diferente. O que me parece é que os centros de educação ambiental, de alguma maneira, aprenderam mesmo a lidar com as limitações. Isto é mesmo a minha opinião. A ideia que eu tenho é que se investiu muito dinheiro em infra-estruturas, em edifícios mas nunca se fez um investimento realmente sério em ter equipas. Quer dizer, as equipas existem mas efectivamente muni-las de recursos, de capacitação técnica para eles poderem fazer o seu trabalho da melhor forma possível. E eu acho que as pessoas que estão à frente dos equipamentos de educação ambiental, os técnicos, os coordenadores são pessoas fantásticas. São pessoas que têm um grande amor à camisola e acho que muito daquilo que se faz hoje em dia se deve muito a essa energia positiva destas pessoas. E portanto, eles de alguma forma, que nunca tiveram muito dinheiro para trabalhar, têm o equipamento mas nunca muito dinheiro, acabam por se adaptar relativamente a este momento mais austero. Portanto, eles foram criando estratégias para fazer as coisas com poucos recursos.

Eu-Até porque a gestão é pública na maioria deles...

M-Sim, na maior parte deles são de gestão pública. Sim no Grande Porto, a maioria são geridos por autarquias, até. E portanto, eles foram-se ajustando e foram criando mecanismos. Estou a pensar num caso em particular da Quinta da Gruta, que funciona como um equipamento de educação ambiental, tem a componente in-door e out-door, tem ali um mix muito interessante de atividades. E eles começaram a pensar “como é que vamos arranjar dinheiro? Vamos organizar festas para crianças”. Portanto, começaram também a criar algumas formas de gerar dinheiro e poder financiar depois o resto das actividades. Portanto, eu acho que esta é uma forma bastante inteligente de lidar com a questão.

A sensação eu me dá é que hoje em dia, todo o contexto à volta torna-se mais complicado. Por exemplo, todos eles falavam, na reunião de Janeiro, na grande dificuldade em manter o nível de presença das escolas nos equipamentos. Hoje em dia as autarquias não têm autocarro ou se têm não está disponível para fazer as visitas, há muito menos idas das escolas aos equipamentos e portanto, eles neste momento já identificaram esse problema e já começaram a pensar “como é que nós vamos então abrir espaço para outros tipos de público?” Portanto, acho que neste momento eles estão nesse dilema de, não podemos fazer muito mais com as escolas, vamos pensar em quê? Em públicos empresariais? Vamos pensar em adultos? Já começam a partir pedra para esse caminho. É importante diversificar. Acho que alguns já tomaram consciência. Alguns que já têm muita rodagem nisto...por exemplo, a própria LIPOR pode ser considerado um equipamento de educação ambiental (EqEA), que devem ser considerados um EqEA. Acho que têm um caso que pode ser visitado, está aberto, desenvolvem actividades. E portanto, eles tomaram essa consciência “temos que diversificar o nosso público porque se estivermos sempre a apostar nos mesmos e esses mesmos nos falham, nós ficamos sem nada”.

EU-Além da Quinta da gruta e da LIPOR, há outros equipamentos que achas que também já diversificaram ou ainda estão a começar?

M-Eles falaram nos públicos de empresas, nos campos de férias, de organizar actividades na Páscoa, no Verão para os miúdos mas não no contexto escolar, mesmo em termos de empresas. As empresas têm os filhos dos funcionários e que podem ser todos recebidos numa actividade de Verão, de Primavera, o que seja, Páscoa, numa determinada entidade. Parece que eles estão muito a apostar por aí. E é muito mais fácil tu ires angariar público através de uma empresa, pois há um mecanismo de divulgação que já está garantido e que te permite também um mais fácil entendimento do que se vai fazer e como se vai fazer com um grupo mais pequeno do que virem pessoas de diferentes sítios.

Eu-E nas empresas em termos do público serem os trabalhadores, isso ainda está um bocadinho por explorar, não, os grupos?

M-Sim, efectivamente não me pareceu que o caminho fosse ir pelos colaboradores, de trabalhar os colaboradores propriamente ditos. A experiência que nós temos é que isso não é assim tão fácil. No projeto das “100000 árvores” nós temos relação com algumas empresas mas, acho que as empresas têm sempre muita vontade de fazer coisas concretas, como plantar árvores, de fazer uma actividade que seja muito sexy, muito na moda. Porque ir para uma visita ou ter uma acção não me parece, da experiência que nós temos, que os atraia tanto. Mas acho que é um caminho que os equipamentos poderão percorrer.

Eu-E ainda acerca da situação atual, achas que se nota muita diferença, desde o Futuro Sustentável, em termos do tipo das ações, se achas que estão mais contextualizadas com o meio local, se continuam a ter uma perspectiva da natureza à parte das ações humanas ou se se vê mais uma perspectiva socio-crítica, e de participação pública?

M-Eu atrevo-me a dizer e podendo estar errada, (...) que não houve muita mudança a esse nível. Acaba por haver sempre um enfoque muito forte na questão ambiental pura e dura. Dou mais uma vez o exemplo do projeto das “100000 árvores” que é aquilo que neste momento estou mais ligada. Nós quando tentamos organizar com uma autarquia uma actividade que relacione as questões ambientais com a cultura... por exemplo, abordarmos a temática da floresta num castro arqueológico, e fizemos isso no sábado, não é muito fácil. Muitas autarquias aqui da Área Metropolitana têm essa componente mas depois há ali um espaço de ninguém. Ou seja, tu tens um especialista na arqueologia, tens a pessoa que está com o “ambiente” na Câmara, mas há ali um espaço de ninguém que é difícil preencher ou porque a pessoa da “arqueologia” não se sente suficientemente competente para falar sobre esse tema, e a pessoa do “ambiente” também não quer ocupar o espaço do outro. E portanto, esse tipo de articulações, na minha opinião, tinham que ser muito melhoradas, dentro das próprias autarquias, de forma que o equipamento não é um equipamento do ambiente, mas é um equipamento da autarquia e o qual funciona como uma plataforma de comunicação, das questões ambientais, da cultura, do património. Tinha, claramente que ser considerado dessa forma. Por exemplo, eu já não vou a um equipamento há algum tempo (...) mas pergunto-me: Será que eles têm lá informação sobre o património construído do Município?” E será que nos postos de turismo têm informação sobre as oportunidades e actividades que podem ser desenvolvidas nos equipamentos de EA? Não sei, acho que ainda continua a ser um espaço que tem pano para mangas, sem dúvida. A questão é: Para se conseguir construir isso há muitos caminhos, mas como ponto de partida tinha de ser necessariamente criar uma equipa multidisciplinar dentro da autarquia para começar a perceber quais são os elos. Primeiro tem de haver interesse, tem de haver vontade (...).

Eu-Mas achas que é só uma questão de vontade ou achas que também é uma questão de verem os centros de EA como dinamizadores sociais ou não?

M-Acho que não há essa visão. É um bocado como a educação ambiental. Os centros nasceram num contexto da educação ambiental, da educação para a proteção da natureza, da proteção do lince. E toda essa história depois pesa nas coisas. Quando se fala num centro de educação ambiental, as pessoas imediatamente associam ao lince, mesmo que ele não existe na região.

Eu-Quando estamos aqui a falar de educação ambiental, tomemos também o termo de educação para o desenvolvimento sustentável ou educação para a sustentabilidade, enfim aquela que não é restrita...

M-Sim, o conceito inicial de educação ambiental no início até era um conceito relativamente alargado mas depois a prática acabou por modelar o conceito. E de facto, essa história pesa hoje em dia. O próprio CRE poderia ser muito mais integrado e nós fazemos esse esforço mas acaba sempre por ser uma coisa que vai parar aos vereadores do ambiente, tradicionalmente, e depois isso acaba por limitar essas articulações.

Eu-E no caso dessa acção que tiveram no castro, achas que as pessoas ficaram confusas se de facto seria a mesma iniciativa (de plantação de árvores)?

M-Nesta acção tivemos uma boa adesão, que era o grupo ideal, mas foi possível porquê? Porque, neste caso particular, a pessoa, o arqueólogo é uma pessoa que tem um interesse pessoal muito grande pela matéria, não foi propriamente porque houvesse uma visão da instituição para a necessidade de se usar, por exemplo, aquele centro interpretativo do castro de Terroso, pois eles

têm um centro interpretativo, não uma visão de utilizar aquilo também com o objectivo de relacionar a história com o ambiente, não, mas foi porque é uma pessoa que tem esse gosto particular e que sabe imenso e disponibilizou-se.

Eu-Então achas que parte um bocadinho daí, da motivação de quem está à frente?

M-Acho que parte, mas acho que daqui para a frente tinha mesmo que se começar a criar essa necessidade junto das autarquias pois eles estão a perder recursos, a perder oportunidades (...).

Eu-E isso leva-me para a pergunta relacionada com as redes, de actualmente como é que está a situação das redes aqui em Portugal, e como se pode fomentar, à semelhança de Espanha que tem várias redes, salvaguardando as diferenças entre os dois países?

M-Havia aquela rede no Algarve e essa rede pelo que sei abrandou.

Eu-Como é que vê essa necessidade? Vejo que para ti é importante, mas como se podem fomentar mais essas redes?

M-Eu acredito profundamente no papel das redes. E nós aqui na área metropolitana estamos a tentar construí-la. Aquilo que nós fizemos foi, em Janeiro, organizar uma primeira reunião de trabalho. Entretanto, estamos a organizar mensalmente uma visita, pelos técnicos, a cada centro de educação ambiental. Já passámos pela Maia, já passámos pelo Parque Biológico, vamos à LIPOR, vamos... acho que o próximo até é no Porto. E portanto, cada técnico responsável por aquela área vai explicar o que é que faz, que dificuldades tem, como é que funciona e explicam aos seus pares. Portanto, é uma forma de criar também um conhecimento. Porque a sensação que me dá é que não há muito conhecimento do que é que os outros fazem. Porque se nós soubermos o que é que os outros fazem, nós podemos também adaptar-nos melhor para criar programas que sejam diferentes, que sejam complementares, que criem valor para a região, mais do que estar a repetir todos a mesma coisa. E acho que é uma coisa que se vê muito na área Metropolitana do Porto. Chega-se ao limite de haver dois ou três ateliers de cogumelos a decorrer no mesmo dia em sítios diferentes. No fundo estão-se a canibalizar! (...)

Eu-Sim, é concorrência directa.

M-Sim, porque se um organiza de flores, outro de cogumelos, aí há uma complementaridade, não há concorrência e toda a gente vai com certeza buscar públicos diferentes. Agora, se estamos todos a trabalhar para o mesmo no mesmo dia... E isso ainda continua a acontecer. E há de acontecer pois essa articulação nunca há de ser perfeita (...) Outra coisa que nós combinámos fazer e que é uma iniciativa que resulta da nossa experiência dos “Embaixadores da floresta”, da água, dos rios, do clima, é tentarmos criar programas de formação para os cidadãos, que funcionem como um fio condutor. Ou seja, nós vamos tentar buscar o melhor de cada sítio e criar com essa oferta, um programa, um roteiro. E o roteiro pode ser de três fins-de-semana ou pode ser durante o ano inteiro, como fizemos no caso dos embaixadores da biodiversidade, porque havia pano para mangas e portanto, nós íamos organizando as atividades. Quem participava em 30 atividades das que nós organizámos tinha o seu certificado, portanto é quase como um passaporte... do Caminho de Santiago... E isso funcionou muito bem porque, de facto, cada um fica responsável por uma coisa que pode fazer, que tem capacidade para fazer. Não extravasa, não implica um esforço muito grande e nós conseguimos fazer uma integração das coisas. E aquilo que nós estamos a combinar fazer com esta rede é exactamente é reproduzir esse tipo de roteiros. E então, à medida que vamos conhecendo o que os outros fazem, à medida que fomos criando estes roteiros, e à medida que vamos criando uma coisa que se falou.... muito engraçada e que muita gente mostrou muito interesse, que é fazer residências. Os técnicos do meu equipamento vão fazer uma residência no teu equipamento durante quinze dias ou um mês. E portanto, vão aprender como é que tu fazes e o que é que tu fazes. Brincamos imenso de espionagem divertida, e também é uma forma das pessoas se conhecerem melhor e de saberem como é que os outros fazem as coisas. (...) E de melhorarem os seus próprios procedimentos, porque se eu vou ao Porto e se eles têm um sistema de marcação de visitas que é mais eficiente, eu se calhar posso aprender com eles e fazer aquilo com o meu, e depois o Porto vem aprender alguma coisa nova comigo, com certeza. A ideia é criar esta dinâmica. E havia mais um aspecto, além das visitas, dos roteiros, das residências. (...)

Eu-Não seria nenhum encontro/seminário?

M-Falámos dos encontros, e toda a gente achou que os encontros eram uma grande seca. (...) Que não rede, que se poderia tentar aproveitar algum evento, por exemplo, a LIPOR que organiza um encontro de educação ambiental, tentar aproveitar algum evento para se divulgar, mas organizar um

encontro, por sí, é um esforço muito grande e que acaba por ter muito pouca consequência. Mas esta é uma rede muito informal. Enviamos um guião, existe uma lista de quem está presente, quem pode aparecer aparece, quem não pode recebe a ata. As decisões não são tomadas por votação, tem de ser por maioria absoluta. Nós vamos, de alguma forma auscultando as sensibilidades, colocamos na ata o que é que foi abordado e no final fazemos uma síntese dizendo que vamos avançar com isto e aquilo... Se alguém tiver alguma coisa a dizer que nos informe.

Eu-Aliás dá-me a sensação que a rede já havia mesmo antes desta fase. (...) As pessoas dos equipamentos já falavam do CRE. (...) como tipos de parcerias.

M-(...) O CRE acabou por mostrar que é uma coisa precisa na região. E as pessoas integraram muito facilmente e sentem-se identificadas, apesar de muitas falhas. Ou seja, há muitas coisas que nós podíamos e devíamos estar a fazer mas não estamos. E é sempre muito difícil convencer os políticos da importância disto. O apoio político não é assim muito grande... mas o CRE acabou quase por se tornar incontornável. Acho que não há político, bemol mal que não tenha já ouvido falar do CRE ou de algumas das actividades do CRE.

Mas relativamente à rede, aquilo que nós quisemos mesmo com este grupo de trabalho foi criar um grupo temático dentro do CRE, especificamente que tenha as pessoas responsáveis pelos equipamentos. Porque alguns até são os mesmos, as pessoas que estão nesse grupo e que têm assento na Comissão de Acompanhamento do CRE até são as mesmas pessoas. Mas na maior parte, não são. Por exemplo, na Maia, quem tem assento no CRE é a Susana Pinho, que é a responsável do Ambiente e quem está no grupo de trabalho é a Marta da Quinta da Gruta, e portanto, isto permite que mais pessoas dentro da organização estejam centradas e comecem a fazer este tipo de trabalho em rede, centradas especificamente nas suas competências e nas suas responsabilidades.

Eu-E ainda sobre as redes, na Área do Grande Porto há esta rede, e sobre outras redes alargadas, embora não tenha avançado uma candidatura Interreg dos centros, tens conhecimento de outras parcerias transfronteiriças?

M-Que eu saiba não. (...) Da Universidade Autónoma de Madrid, eles abriram, convidaram-nos à possibilidade de participarmos num projeto mas tem a ver com, especificamente, identificar quais são as carências e necessidades dos educadores dentro das universidades para integrarem as questões da sustentabilidade. Portanto, não tem muito a ver com equipamentos. Neste momento a articulação que inclui Espanha é essa. Que eu saiba não há muita articulação. Ninguém falou sobre isso, se calhar há alguém que tem alguma coisa mas não tenho conhecimento. (...)

Eu-Voltando à questão de cada equipamento e da área onde está, sobre a interligação que têm com a comunidade local, qual é a tua perceção sobre o envolvimento das pessoas, sem ser das escolas, de outro público, se há alguma ligação com a comunidade?

M-Olha, há um equipamento muito engraçado, que é o Museu do Papel, em Santa Maria da Feira, que é muito curioso (...) A directora é uma senhora doce, fantástica, super motivada e eles fazem uma coisa muito gira é que eles recuperaram edifícios antigos da pequena indústria do papel e fizeram um museu. Eles ainda fazem papel lá dentro! De resto, ainda têm as máquinas a funcionar, e quilo eram fábricas. O que eles fizeram foi criar um programa que permite que as pessoas que trabalhavam naquelas fábricas possam voltar ao museu para contar a sua história aos visitantes. Tens lá o Sr. Manuel que trabalhou na máquina não sei quê... e fazem um programa que inclui a visita ao museu, eles têm muitas actividades ambientais, quer dentro do museu, quer fora, que é uma coisa que acho muito interessante, é que eles fazem visitas ao domicílio! (...) Se não há condições de ir ao museu, mesmo para pessoas com deficiência, eles vão e têm um pacote de oferta. Portanto, parece-me que embora não sendo considerado um equipamento de educação para a sustentabilidade, neste contexto que nós temos, eu acho que ele até pode ser incluído. Eles têm um programa, eles abordam as questões ambientais e têm essa relação com a comunidade que eu acho que é absolutamente exemplar. E eu não conheço isso em muitos outros sítios. Sei que Serralves, eles estavam a tentar trabalhar com os bairros sociais ali à volta.

Eu-Eles têm um projeto num bairro de Campanhã...

M-E mesmo com aquele bairro que existe nas traseiras, não sei como está. Mas eu não conheço assim essa relação noutros equipamentos (...).

Eu-Eles trabalham muito através das artes, mais do que o ambiente, e tendo soluções alternativas por terem a parte da criatividade (...).

M-Sim, mas lá está através das artes podem vir depois as outras áreas, e de resto, cada vez mais acho que para vender a mensagem ambiental tens mesmo de entrar por outras áreas. Porque a mensagem ambiental só já é muito pouco sexy. Se calhar porque nós durante muitos anos, nós que estávamos ligados à área ambiental tínhamos um discurso um bocado missionário, e negra da coisa, tudo era um desastre (...) Eu acho que nós temos de envolver as pessoas pelo lado positivo e ir buscar se calhar uma coisa que não tem nada a ver para depois introduzir que também é importante, sem que as pessoas se sintam usadas, naturalmente. (...) E acima de tudo, e eu acho que se não formos nós ninguém faz, é nós conseguirmos ter a noção de conjunto. Nós temos essa capacidade. Se tu tens essa noção de conjunto e não a sabes usar, bolas... e os outros? Os outros muito menos. Portanto, nós temos de ter essa capacidade.

EU-Mas achas que ao incluir outros temas, como isso dos castros, para a área ambiental, achas que esse poderia ser um caminho para envolver mais a comunidade local? Porque para os centros, e por algum *feed-back* que me dão, em centros públicos ou privados é que não é por envolver a comunidade que irão conseguir receitas. Ao fazer actividades gratuitas ou com pequeno custo não vão ter o *feed-back* de rendimento que precisam relativamente a outros visitantes. E infelizmente, em alguns a comunidade está agora um pouco posta de lado por causa da crise.

M-É que por exemplo, em Espanha há centros auto-financiados, coisa que cá nem todos fazem isso. (...) Como é que podes ir buscar a população local? (...) Eu gostava de saber a resposta para essa pergunta. Gostava mesmo. Vou-te dar dois exemplos (...) Nós na semana passada fomos fazer uma acção de plantação em Arouca e nós tínhamos uma ou duas pessoas de Arouca. Todas as restantes pessoas foram do Porto e daqui da zona, e não foi por falta de divulgação. (...) Outro exemplo é também numa acção que fizemos na Trofa, num monte que é um monte privado, que pertence à comunidade, a uma freguesia, e apareceram duas pessoas dessa comunidade. Todas as restantes pessoas foram pessoas de fora, foram do Porto para plantar lá. E agora junto-te um terceiro caso, que é o caso do Mindelo, quando nós tivemos a plantar em Mindelo, no final da plantação veio um escuteiro lá de Mindelo e disse-me “muito obrigado”. E eu: “mas muito obrigado porquê?”, “Muito obrigado por terem vindo plantar para a nossa terra!”. Portanto, uma possível solução, embora eu não tenha a resposta, talvez tenha a ver com a identidade e com o orgulho pelo local. Penso que os Mindelenses conseguiram isso ao longo das ultimas décadas, muito à custa também do debate, da discussão em torno da ROM (reserva ornitológica do Mindelo). Aquilo que causou imenso conflito também é importante. Acha-se que não mas foi fundamental, em que causou imenso conflito mas o resultado desse conflito é que as pessoas têm orgulho neste momento de ser do Mindelo. E quando ele me veio dizer “muito obrigado por vir plantar para a nossa terra”, acho que isso é um sinal de que as pessoas efectivamente se apropriaram do espaço e sentem que aquilo é deles. Eles não são donos do terreno, como os outros da Paradela, na Trofa, mas os outros não se identificam muito (...) E portanto, eu acho que tem de ser um trabalho de persistência, tem de ser um trabalho de tentar ir falar com as pessoas, de perceber. Houve um equipamento de educação ambiental, acho que foi em Vila do Conde, que disse “Nós temos de ir ouvir as pessoas para saber o que temos de fazer lá dentro!”

Eu-O CMIA?

M-Sim, “Nós temos de começar a fazer isso!” Aquilo na reunião, foi assim: “Ahhh?! Que coisa mais estranha?” É uma miúda nova, de cabelos compridos. (...).

E portanto, como é que vais envolver a comunidade local, se tu estás fechada ali? Estás ali dentro...Não podes, não é? Tu precisas de sair, de voltar, de conhecer as pessoas. Se tu não as conheces, elas também não te conhecem a ti! E não vão entrar lá dentro, porque aquilo é um bocado esquisito... E depois vão uns grupos de vez em quando, e dizem “ah, aquilo é para os miúdos”, cria-se um bocado essa ideia. Portanto, se eles saírem e forem falar com as pessoas, conhecer o Tio Manel que cultivava as batatas, na esquina, conhecer o clube recreativo não sei de quê, falar: “Olha, nós fazemos isto mas gostávamos de melhorar, queríamos fazer coisas diferentes e gostávamos que você viesse trazer um bocado da sua experiência”. Vão receber muito “nãos” mas de certeza que vai haver meia dúzia de carolas que têm um conhecimento diferente das coisas, que o têm, e que vão começar a ir lá, se forem eles, vai a família e se não for a família vão os amigos. E isso começa a criar um espaço da comunidade, porque as pessoas entram, não têm medo. (...) A partir do momento em que é semeada... (...) Então, eu acho que é isso que falta criar aos equipamentos. Tornarem-se mais.... Houve um caso engraçado, esta semana estive em Vale de

Cambra, numa palestra, e eles queriam que eu fosse explicar como é que conseguíamos dinamizar as pessoas todas no projeto 100000 árvores, como é que conseguíamos trabalhar num espaço público. Havia um planeador, um arquitecto, estava eu. Mas eu achei engraçado porque eles queriam organizar isto no âmbito do Parque que eles fizeram agora, Parque da Cidade de Vale de Cambra (...) enorme de 30 hectares (...). Só que eles fizeram uma obra, aquilo está lindíssimo, mas estão com aquela coisa de que têm “um menino nos braços” e não querem entregar o menino. Perguntam “e se as pessoas vão fazer churrascos para aqui?” (...) Eles estão naquela fase de que aquilo é deles, eles são os donos daquilo e têm medo de entregar o menino para o menino crescer, para o menino criar relações com outros. E eu acho que isso às vezes também nos limita a nós, gestores das coisas. “O “menino” é nosso, e nós queremos ter tudo bonitinho à nossa maneira, à nossa imagem. E não podemos, nós temos de perder o controle das coisas (...)

Eu-O desapareço?

M-Totalmente. Nós temos ideia de que quando tu te desapegas às coisas é quando as coisas correm mal.

Eu-A nível de construção dos edifícios dos equipamentos, muitos foram feitos com candidaturas (...), mesmo em termos de arquitectura, não estão integrados em termos de arquitectura local, e de sustentabilidade.

M-Sim, nisso perdeu-se uma oportunidade incrível, assim como com as escolas. Sem dúvida. (...) Acho que aquilo que fizemos em relação aos fundos comunitários, como o dinheiro não é nosso, e isto é uma coisa muito pessoal, nós compramos o “Ferrari”. Então vou fazer, com um arquitecto, uma coisa bonita, tudo impecável, fantástico, pois vou aproveitar a oportunidade. E isso também deu aso a que em vez de se, por exemplo, reutilizar, recuperar (...) ... Ou seja, se tu tiveres menos dinheiro, tu vais se calhar recuperar um edifício velho, que é do local (...) é um edifício que está integrado. Não, como havia muito dinheiro, e foi o Ferrari. Depois não se tem gasolina para tirar o Ferrari da garagem... Portanto, sim, há exemplos interessantes de recuperação. Há pouco tempo estive em Arouca, fomos visitar o Centro de Interpretação das Pedras Parideiras, está muito integrado, está construído de modo a que tem um afloramento enorme de pedras parideiras à volta, mas depois tem uns acabamentos de corrimões em aço, coisas chiquérrimas que se calhar não era preciso. Fica bonito (...9 mas calhar nós podíamos simplificar. Mas há outros, como o da praia de Matosinhos, eu honestamente não gosto do edifício. Acho que aquilo é um trambolho (...). Há outros casos. Acho que no caso da Câmara do Porto, fizeram uma gestão mais ou menos interessante, têm o núcleo rural do Parque da Cidade (...) no Palácio de Cristal, na Quinta do Covelo, são coisas mais modestas e foram bastante inteligentes. O da Vila Beatriz, em Valongo é um edifício histórico da cidade. (...) Mas o CMIA de Valongo também recuperaram o edifício. (...)

Mas sim, perdeu-se uma oportunidade, (...) gastou-se muito mais dinheiro e era algo que fazia parte do património construído e não construído. Por exemplo, em Matosinhos teria sido girríssimo fazer uma coisa destas numa daquelas fábricas de conserva.

Eu-E aí poderei-se ter a contribuição de antigos pescadores. Quando eu trabalhei lá, vinham os pescadores reformados ter connosco, com histórias maravilhosas, e perguntávamos “não se importava de vir cá falar para outras pessoas?” Diziam “ah, sim!”. Mas depois na gestão não havia essa abertura, esse feed-back. (...) E também foi isso que...

M-Foi isso que te fez avançar para este tema?

Eu-Sim, seja na abordagem de profissões e actividades antigas, seja na constituição de temas integrados através de parcerias (...)

M-Sim, e deixa-me só dizer-te (...) no tema da necessidade de edifícios novos, e mesmo que não fosse, pelo menos eles deviam ter usado edifícios que funcionassem como exemplos do ponto de vista ambiental. Isso também não acontece. Por isso, foi uma dupla oportunidade perdida. E mesmo que fosse recuperação de edifícios, eles poderiam fazê-lo com esses critérios. Por exemplo, em Barcelona, a Fábrica do Sol é um edifício do Séc. XIX, histórico, em que há regras super restritas sobre as intervenções que se podem fazer no edifício e eles recuperaram tudo para ter painéis solares, hortas no telhado, uma série de coisas para que o edifício seja um exemplo. Estamos a falar de questões ambientais e o edifício não é um exemplo?

Eu-Para terminar, sobre a questão da avaliação das actividades, do edifício, da equipa, achas que há mais sistematização do que há uns anos ou não e se isso é usado em termos de feed-back, de retro-alimentação, tal como nas vossas reuniões.

M-Não me parece que seja. Se existe avaliação... Agora que falas na reunião. Agora não falámos sobre questões de avaliação na reunião porque isso já é um tema mais à frente. Estávamos a começar e não podíamos começar pelos temas mais pesados mas todos eles dizem que fazem avaliação, fazem uns questionários no fim da actividade! (risos). Já é alguma coisa, mas parece-me que uma avaliação mais sistemática não é perseguida. Haverá com certeza excepções. E se existir, de facto também não conheço o retorno disso. A nós chega-nos muita informação e nunca recebi nenhuma informação que diga “a Câmara Municipal do Porto conseguiu envolver mais X pessoas em actividades”. Quando digo actividades, não digo actividades passivas, é a fazer a envolver. Portanto, eu não conheço (...)

Eu-Pois muitas vezes pede-se uma opinião, e avalia-se o numero de visitantes, mas depois outro tipo de informação, de ver como as pessoas foram envolvidas, como é que se integra a actividade com o currículo escolar, isso não...

M-Sim, de conhecimentos antes e conhecimentos depois...

Eu-Sim.

M-Não conheço exemplos disso. (...) Mas também não foi um tema que nós desta vez tivéssemos explorado. Por exemplo, tenho impressão que o Parque Biológico de Gaia conhece muito bem o que faz, como faz, para quem faz. Se houver um bom exemplo, parece-me que são eles, conhecem o seu contexto, e resultados, mas não acho que haja uma análise sistemática. Eu quando estive no FAPAS (associação ambientalista) tentei fazer isso, fazer a análise de conhecimentos antes e depois e tive alguns resultados engraçados, não propriamente animadores (risos). (...) Eu acho que foi nesta reunião que ... Isto para dizer que esta gente que trabalha nos equipamentos também tem de lidar depois com os professores, com os alunos e com um ambiente que às vezes é um bocado hostil. A sensação que me dá é que não é *smooth*, é um bocado hostil. Houve uma delas (educadoras), acho que foi nessa reunião que disse que os professores não entregaram os relatórios logo na hora, então a professora disse que entregava por correio, e ela pagou o dinheiro à professora para que ela lhe devolvesse os questionários e depois só chegaram 3 ou 4. Ou seja, isto para dizer que eles (educadores) também não têm a vida muito facilitada. Portanto na avaliação, se calhar valeria a pena ajudá-los a pensar numa forma fácil de os alunos conseguirem, eventualmente até usando as novas tecnologias.

Uma coisa interessante é que na Maia no início eles não cobravam as actividades e depois eles começaram a cobrar às escolas para fazer as actividades. E disse ela (educadora): “Desde que nós começámos a cobrar nós temos grupos muito melhores”, porque só vai lá agora quem quer mesmo ir, quem está disposto a pagar para ir. E portanto isto também pode ser uma forma de melhorar o nível. Não tem propriamente com o que estás a dizer mas pode ser um dado que te possa interessar, pode ser uma forma de eles gerarem receita e também terem gente que vale a pena ter. Não vale a pena ter na tua estatística que tiveste 2000 meninos e afinal de contas foram lá para ninguém ouvir nada, nem perceber nada. Mais vale ter 100 mas 100 a sério, acho engraçado isto.

Eu-Muito obrigada.

.....

Entrevista a Luísa Schmidt

Eu-Sobre o livre que escreveu de educação ambiental em Portugal, de 2010 (...), com um inquérito de 2008, como é que a Luisa vê a situação dos centros de educação ambiental e deste tipo de recursos até esta parte?

L-Eu queria-lhe dar duas notas antes de entrar na resposta que podem ser interessantes para si. Uma delas é uma tese que eu fui arguir do Manuel Gomes, de educação para o desenvolvimento sustentável e outra é um livro que saiu do Conselho Nacional de Educação em que eu também tenho um artigo, que fala de 10 anos, década, é um balanço, tem uma visão mais alargada do que deve ser a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável (livrinho azul), e que abrange sobre tudo outras áreas para além da escola, a tal ligação à comunidade que é fundamental.

Portanto, o que é que eu acho? Acho porque não fiz nenhum estudo mas vendo o que o Manuel escreveu, que aliás é muito optimista, do meu ponto de vista (...) e vendo um pouco o que se tem passado, essa análise que fiz 10 anos depois, num balanço, o que é que eu diria? Diria que houve determinado tipo de equipamentos que por razões alheias ao próprio desenvolvimento da educação ambiental, ou porque foram muito apoiadas, são estruturas que continuaram, por exemplo, um oceanário, o Parque Biológico de Gaia, ou seja, as grandes estruturas desse género, porque há aqui escalas completamente diferentes... Uma coisa é um Parque Biológico de Gaia que têm já uma estrutura muito consolidada, que é um empenho direto do Governo ou da Autarquia, e portanto fazem já parte da agenda... portanto, esses sim, mantiveram-se, desenvolveram-se, alargaram-se, etc. Depois há outra escala mais mediana que foram aqueles centros de interpretação (...) isso baixou imenso de qualidade... de qualidade não sei, mas a sua presença reduziu-se, porque as escolas têm menos dinheiro. Já eles têm menos menos dinheiro pois dependem do Ministério do Ambiente. E o Ministério do Ambiente está num caos. Aqueles falhanços todos daqueles projetos que se fizeram no final dos anos 90.

Eu-Está se a referir ao Instituto do Ambiente.

L-Sim, o IIE (Instituto de Inovação Educacional), tudo isso reduziu-se. E ainda por cima, têm (os EqEA) têm ligação às escolas.... Depois há outro aspecto, é que as próprias escolas. É que elas têm menos capacidade de sair, também têm menos dinheiro. E por lado, têm menos capacidade de se organizar, para sair, para ir a sítios, para criar essa rede, para criar mais continuidade. Depois os professores, é o que eu já falo aí, é que é certo que há professores que permanecem mas há outros questão sempre a mudar de sítio, portanto, não há continuidade nos projetos. Agora há uma instabilidade enorme na classe, como nós sabemos, e portanto, a grande questão que se coloca é a seguinte, e que eu dizia lá ao Manel que é: Ou realmente a instabilidade é tão grande que está a dar cabo dos embriões interessantes que se estavam a criar em termos de educação ambiental ou há aqui uma classe de professores que já embrenhou ela própria a educação ambiental e, portanto, já entranhou o bichinho da educação ambiental e alguns deles jovens professores quando chegam às escolas são eles próprios que dinamizam esse setor. Neste momento é o que está a acontecer. Eu acho que as duas coisas estão a acontecer. E não sei qual é que vai ter mais força, se é a instabilidade e excesso de carga, é sobretudo a falta de mobilização por desânimo, há uma desafeição àquilo que é público, que se generaliza, e os professores são vítimas disso, que começou no tempo do Sócrates. Os professores começaram a ser extremamente atacados, a classe dos professores do secundário e do primário, e universitário começou a ser extremamente atacada no tempo da Lurdes Rodrigues, de uma maneira muito forte. Foi a partir daí que eu acho que se começou a desrespeitar esta classe que é fundamental, mais importante se quiser do que a universidade, já tenho dito publicamente que os professores primários deveriam ganhar mais do que... aliás há países em que os professores primários ganham mais do que os professores da universidade. São países que investem, tipo Finlândia, a sério naquilo que se chama a educação, não é instrução, é educação, no sentido alargado do termo, de cultura e expressão. E portanto, esses professores começaram a ser atacados, começou a haver um desrespeito grande pela classe. Eles começaram a desmobilizar-se. Este último período levou às reformas. A maioria das pessoas que se reformaram antecipadamente da função pública são professores. O que significa que os professores estão fartos da escola. Ora, pode-se perder uma memória e uma prática, dos professores mais velhos, empenhados, etc. que agora estão a sair. Mas também se pode ganhar uma dinâmica de que os professores mais novos continuam e em que já foram eles próprios educados com dimensões ambientais fortes e eu acho que isso também está a acontecer.

Depois, por outro lado, há determinado tipo de projetos, aliás o do Manel é sobre eco-escolas. Há determinado tipo de projetos que não são infraestruturas mas que são os tais projetos transversais como é o Eco-escolas. E este tem uma capacidade, também não passa pelo Governo, apesar da pessoa que está à frente daquilo é professora destacada, e se agora acabarem com os professores destacados aquilo também esmorece. Mas neste momento ainda consegue manter a mesma dinâmica e consegue estender-se a várias escolas. E isso é interessante. Não é um equipamento mas é uma forma de fazer EA dentro das escolas. E isso mantém-se. O Coastwatch está muito mais... Portanto, quais eram os grandes agentes dos projetos de educação ambiental? Era o Estado, o Instituto do Ambiente agora não está a fazer nada. Eram essas grandes estruturas de que falámos no exterior, o Oceanário, Parques, etc. e eram as ONGs.

Eu-As estruturas publico-privadas, não é?

L-Sim, a LIPOR com as suas coisas, já a Valorsul não faz nem por sombras isso (...)

EU-Curiosamente eles ficaram admirados por eu considerar um EqEA mas, o são, não é?

L-Porque eles fazem as hortas, e tal. Mas fazem as Águas do Douro e Paiva também, muito bom, fazem muito bem! Aqui em baixo não se faz nada disso. É capaz de se fazer um bocadinho no Algarve, não sei, acho que não. Acho que eles são, de facto exemplares, as Águas, tudo o que têm feito, já vamos ver o que é que fica e o que não fica.

E depois há as ONGs, temos a ABAE, com as Eco-escolas, que é um projeto fortíssimo, que está a alastrar às universidades porque precisam, e tende a alastrar a outras áreas, a falar de energia. Porque, por exemplo, a EDP, isso já acabou. Esse projetos que eles faziam e que eram financiados pela ERS (PEC) acabaram, e aquilo não serviu para nada, provavelmente. Era interessante fazer a avaliação desse tipo de projetos, mas são mais na área da energia, pois na área do ambiente não há isso. Temos as eco-escolas, temos a Liga para a Proteção da Natureza (LPN) que tem feito algum trabalho continuado e interessante e a Quercus (...) e a Almargem, no Algarve, e não sei se no norte há mais alguma. Mas a Eco-escolas sim, e esses são projetos transversais, vão continuando.

EU-Agora há também o Projeto Rios...

L-Há, e era isso que eu ia dizer, há outro tipo de projetos, mas que tem a ver com ONGAs ou com organizações profissionais, aliás começou com os de Geografia. Que são um tipo de professores, que aliás o Manel fala nisso, aliás ele é geógrafo, e atribui muita da origem e dinâmica dos projetos de EA aos professores de Geografia, isso também foi bastante discutido. Mas realmente, se formos a ver, os professores de geografia estão por diversas razões, e porque aí entram as matérias, e têm uma parte importante. E o Projeto Rios começou com a Associação de Geógrafos (...) e o Pedro Teiga veio depois. Começou com professores de geografia. (...) Esse tipo de projetos, a Oikos faz também em Leiria. Portanto, as ONG vão mantendo o seu trabalho.

Eu-(...) É curioso como em alguns desses projetos, como o Projeto Rios, são os próprios equipamentos que estabelecem parcerias com esses projetos...

L-Pois, porque eles têm dinâmica e às vezes os equipamentos não têm. Portanto, isso é bom criar sinergias, não é? Se isso começa a acontecer é bom. Agora eu se calhar tendo a acreditar mais que o que vai prevalecer são, por um lado, as grandes infraestruturas no terreno, de que já falámos, que não são nas escolas mas que... há mais, há os parques geológicos, agora, alguns parques... Por exemplo, os parques naturais foram um falhanço completo! Começaram por fazer aquelas coisas de educação pela arte, arte e natureza, mas aquilo é um falhanço. Os parques naturais em Portugal, também devido à política seguida pelo Humberto Rosa, naquela fase em que ele desmantela as direcções dos parques, quer dizer os parques perderam o norte. Os parques já não têm nesse momento importância nenhuma. É impressionante como através de uma reforma estúpida, porque foi tirar liderança, acabou por desmantelar a ideia de parque, a própria ideia de parque que se estava a consolidar e a construir.

Eu-Talvez não seja por acaso que não consegui seleccionar no meu estudo nenhum centro de interpretação nos parques que tivessem relação com a comunidade...

L-Sim, quando em Espanha isso é exemplar! É incrível, porque aí estamos com outro problema que é a maneira como os parques se constituíram em Portugal... Eles próprios podiam ser NUTS ambientais e dinamizar, e não conseguiram. (...) Depois houve projetos que começaram e acabaram, porque tiveram financiamento. Houve um engraçado que era o "Douro limpo", mas que começam e acabam. Portanto, isto é insustentável. Às vezes mais vale não começar, do que começar e acabar, o que é preciso é haver continuidade. Por isso é que eu acho que quem lidera os projetos e os leva para a frente é fundamental para a continuidade dos projetos. E aí temos essas grandes infraestruturas que vão continuar, oxalá! E as grandes empresas, (...) que não sei se continuam a dar o mesmo dinheiro para a EA, (...) e depois temos as ONGs que é um esforço enorme que eu acho interessante, e depois temos os professores, com as suas iniciativas próprias e em que alguns deles são verdadeiros heróis porque conseguem levar para a frente e fazer coisas absolutamente fantásticas, inclusivamente ganhar prémios internacionais. Mas isso, lá está fica muito dependente do professor, da pessoa. E quando a classe é atacada e quando a pessoa fica a ganhar menos, quando a pessoa tem de trabalhar mais horas, ... e quando as reformas curriculares tiram importância à formação cívica, ao projeto de escola e tal, estão a cortar numa matéria de

cidadania fundamental que é a escola. E esta nova reforma não augura nada de bom neste ponto de vista. Agora, pode ser é que o bichinho já lá esteja na sociedade e nos professores e nas autarquias. Eu-Já agora, ligando essa questão das autarquias e dado muitos dos centros de EA são geridos por autarquias, gostava de ter a sua opinião se acha que os centros ainda continuam a ter uma prática de ações mais conservacionistas ou se têm já uma perspectiva mais sociocrítica?

L-Sim, porque as autarquias tiveram muita importância quando se lançou o processo de recolha (de resíduos), não é? E aí como as autarquias estavam mais interessadas em que os realmente os ecopontos servissem para alguma coisa, e a recolha começasse... e ainda bem, e aí foram muito importantes para o sector da dinamização das escolas. Isso por um lado, e por outro lado, o “bichismo” e a conservação da natureza, pois são coisas mais fáceis e politicamente menos ativas. Eu aí por acaso vejo... Tem aquele meu livro da “Autarquias e desenvolvimento sustentável?” (...) Fala muito das escolas como parceiros, e isso é interessante pois há essa ligação. Em Lisboa temos juntas de freguesia com escolas, pois a escala é diferente mas em muitos sítios do país, as autarquias estão muito interessadas na ligação à escola. E quando foram esses projetos, eles lançaram os projetos e apoiaram, com muito material, sobre os resíduos e resultou. Agora, há facto, há casos em que as autarquias continuam a investir na educação ambiental, isso continua a preocupá-las e nós na Eco 21, (...) nós fazemos a avaliação de quem concorre. Há autarquias que são bastante interessantes desse ponto de vista. (...) Têm o selo, tem essa ligação às escolas. Compreendem que o futuro está aí, no envolvimento dos jovens, é um potencial, uma força enorme. O que nós não temos ainda é realmente duas coisas. Uma é uma ligação sistemática entre escolas. Temos para a comida, e têm sido as autarquias que acodem às desgraças que acontecem neste país. (...) Mas no ambiente há alguma coisa mas não é sistemática. Algumas autarquias talvez sim, mas não é realmente a área que as preocupa mais. Continuam mas não é.... Até porque é assuntos na área do ambiente que são extremamente incómodos. Quando falamos de urbanismo e ordenamento do território, de cidadania, etc. E depois outra falha que continua grave é os jovens. Continua a não haver trabalho com os jovens. E portanto... Sairam agora 2 números interessantes, mas há 1 que é especialmente interessante para si, da revista “Local Environment”, há um artigo em que eles pegam nos jovens como “embaixadores da sustentabilidade” e eles fazem essa experiência numa cidade. (...) São os ultimo 2 números que saíram, é claro que aquilo também tem muito a ver com energia a maior parte dos artigos, mas tem um também interessante em que o autor fala do ambientalismo nas escolas ser um ambientalismo “magro”.

Eu-Querem dizer que se fazem coisas apenas mais lúdicas mas que não se vai ao fundo da questão?

L-Sim, não se vai ao fundo e fica um bocadinho à superfície, nós verificamos que eles sabem mais, estão mais preocupados, mas a sociedade de consumo é muito mais forte e portanto puxa-os noutro sentido. Que também é o dilema relativamente às ONGs de como é que elas captam camadas mais jovens pois não conseguem. E isso exigia um estudo (...) Eles têm de perceber o que está a falhar. (...)

Resumindo, há estas escalas diferentes. As juntas de freguesia deviam ter um papel muito mais forte do que têm pois são um ator de terreno, de proximidade que poderia beneficiar muitíssimo da ligação às escolas. Não têm e está aí o seu problema, que é de facto, em Portugal há uma grande dificuldade de criar redes no sentido mais básico do termo, de articulação entre as instituições que estão no terreno. Nós que trabalhamos na sustentabilidade há muito anos já sabíamos que o Estado não ia ter dinheiro para tudo! Portanto, era muito importante ter criado uma situação em que os agentes locais de interação entre escolas e agentes locais, sociais, económicos, etc., para que houvesse apoios mútuos. É isso que defendemos aqui, de certo modo. Se eu estivesse a dirigir uma escola, uma das coisas que eu faria era obviamente estabelecer pontes para fora. Ver: Quem são estes alunos? Quem são os pais deles? O que é que eles fazem? São paisagistas? Outros têm empresas de isto e daquilo. O que é que a gente vai fazer (...) era interessante abrir a escola à comunidade e trazer a comunidade para dentro da escola. E a “parque escolar” que era um boa altura para ter feito isso, foi uma oportunidade perdida! Pois eles fizeram infraestruturas, mas eles envolveram tão pouco os professores, pais e alunos, envolveram tão pouco estas três classes que são aquelas que iriam habitar naquele sítio que acabaram por não criar essa dinâmica. Portanto, falha sempre esta dimensão que é uma dimensão comunicativa e de interação direta. Talvez por piores razões, por causa da crise isso começa a acontecer! Mas até agora é como se vivêssemos em

mundo estanques, sem interpelação. E provavelmente a necessidade vai aguçar esse engenho mas ainda não está no terreno.

Eu-Como sugestões de envolver mais a comunidade, por exemplo, a partir dos centros de educação ambiental, se estes pudessem ser dinamizadores sociais, como é que acha que podiam ser estabelecidas estas estratégias?

L-Eu acho que os centros deveriam ter um papel fundamental. Porque, num país que tem, por um lado, excesso de interação no seu pior, quando quero resolver uma coisa interego com a pessoa que conheço, no meu sentido, quase que chega à cunha. Mas depois há uma distancia enorme. É o 8 e 80, nós devemos ter um trauma gravíssimo, porque oscilamos entre o 8 e 80. (...). Nós não temos o meio-termo. E o que temos fundamentalmente é uma cultura de instituições fechada exterior. E a gente fala em comunidade escolar, e os pais entraram, isso sim, é bom, mas as escolas continuam sem ter uma ligação. Ora, muitas vezes, quando as instituições são fechadas sobre si próprias e não comunicam, precisam de um mediador externo. Ora, os centros deveriam ter esse papel mediador, o que vem de fora e que junta as pontas (...) e vai buscar a uns e outros a capacidade de os juntar e de fazer projetos interessantes, porque os centros vão precisar disso, porque os centros veem de quê? Vivem disso com as escolas e das empresas municipais. Se esses centros não se mexem no sentido de serem eles a ir buscar as pontas que faltam, até porque as escolas estão tão preocupadas com o que se passa lá dentro, que neste momento até terão menos disponibilidade para ir ao exterior, mas estão abertas. O que eu sinto nas escolas é o seguinte, - e nós continuamos a ter aqui um projeto interessante com uma escola aqui, mas que tem a ver com a eficiência energética - , é que as escolas estão abertas, mas não vão elas porque estão tão sobrecarregadas, desanimadas, sujeitas a um processo de *bulling* político, que não têm já espaço mental, nem físico nem temporal para tomar essas iniciativas. Portanto, elas estão abertas quando se chega lá mas não vão ser elas a fazer isso. Os professores podem fazer coisas pontuais (...) podem visitar por exemplo, o Oceanário, mas até isso vão menos. (...) Tenho uma aluna a fazer uma tese sobre o Oceanário e isso vê-se. Não sei se aos outros sítios vão menos, se calhar ao Parque de Gaia não porque o Parque de Gaia, se calhar tem mais ligação às escolas e toma iniciativas, não sei. Agora como esses centros também precisam de sobreviver podiam fazer eles a conexão entre a comunidade e a escola porque vão precisar.

Eu-Exato e ia-lhe também perguntar como é que também os centros, para além do público escolar, poderiam chamar outro público-alvo que até estão a precisar, não digo mais de..., mas outros grupos de profissionais ou outros?

L-Depois temos o Ciência Viva (...). Eu falei dos Centros Ciência Viva pois eles mobilizam habitualmente também cientistas, universidades (...).

Falavamos de captar novos públicos, e isto já não se põe para a sua tese, mas era extremamente importante que as juntas de freguesia deixarem de ser (...) aquela figura obsoleta que mistura falta de formação dos presidentes da junta, com um papel excessivamente assistencial e não pró-ativo. As juntas deveriam levar uma grande volta. E as juntas vão ter um papel cada vez mais importante. E isto são estudos do Tim. Nós estamos a voltar a um localismo, há a globalização mas o localismo ganha cada vez mais importância. E à medida que as decisões se afastam da nossa capacidade de intervir..., porque se afastaram primeiro para a Europa e agora para FMI, estou a caricaturar, mas é um bocado verdade, então é à escala local que nós temos mais capacidade de intervir e até de sobreviver, entre aspas, sobreviver a vários níveis. Portanto, estas estruturas locais assumem neste momento, num contexto de crise e de globalização generalizada, um papel crescente e podem desempenhá-lo se estiverem preparadas para isso, e capacitadas. Era preciso capacitação e não têm. Era preciso que os partidos tivessem outra... ou que a Sociedade Civil invadisse as juntas, mas também não é o caso porque. Nós temos isso, mas é outro estudo sobre Lisboa: A classe média está-se nas tintas para as juntas de freguesia, classe média que é mais dinâmica. Quem vai lá são velhos e crianças pobres, sobretudo, não há dinâmica, por mais que eles queiram.

O que eu acho é que esses centros que são estruturas recentes, modernas, com outra capacitação, deveriam ter esse papel. Esse papel seria fundamental e até uma receita de sucesso para todos porque aos mesmo tempo... eu continuo a achar que a questão da educação ambiental é absolutamente estratégica para a afirmação de cidadania, para a integração dos jovens e para o futuro da nossa paisagem, devia ser uma pedra-chave da estratégia do país, porque já percebemos que vamos ter de viver de uma forma diferente, e portanto tudo aqui que o país pode fazer tem de

ver... Uma das áreas de futuro do nosso país tem a ver com as questões ambientais e com a paisagem, sem dúvida nenhuma. (...) Podemos apostar no turismo de qualidade (...) Penso que isto é uma linha muito importante para o desenvolvimento do país, estou a falar de desenvolvimento sustentável, não estou a falar de crescimento nem de re-industrialização. Outra coisa importante era, em momentos de crise, aumentar a possibilidade de usufruto e de envolvimento por outro, nós vamos ter de recuperar muitas paisagens, espaços locais, o espaço público vazio, fazer hortas, etc. Aí entramos outra vez, em que os momentos de crise são bons desse ponto de vista. E socialmente, para tudo o que tem a ver com integração dos mais novos, com a capacidade fantástica e de energia dos mais novos (...) e muitos países fazem isso. Por um lado esses projetos que são transversais, P.Rios, Eco-escolas, por outro lado os centros como dinamizadores e articuladores entre as diversas instituições no terreno, (...).

Eu-Nesta lógica dos centros como dinamizadores, até que ponto seria oportuno nesta altura de crise o estabelecimento de redes nacionais ou transfronteiriças ?

L-Acho isso fundamental. (...)

Eu-Em termos de funcionamento dos centros, também perguntar sobre a questão da avaliação dos projetos. Vejo um défice de avaliação, não?

L-Sim, deveria haver uma comissão externa que fizesse uma avaliação. Porque se nós nos auto-avaliamos e deixamos andar, abandalha-se, e auto-exigência não é muito grande, depende. E não há uma cultura de avaliação, em Portugal, infelizmente (...)

Eu-Pensa que seria essa uma das formas de atuar?

L-Esse é um dos pontos importantíssimos, porque não é uma questão de fiscalizar nem passar atestados de incompetência às pessoas. É estabelecer objetivos e metas e depois avalia-las e perceber porque é que não funcionou, o que devia ter funcionado. (...) A avaliação é sempre importante em tudo, até na nossa vida pessoal, nós não podemos dizer que fazemos ginástica e depois nunca vamos,...(risos). Mas acho que a avaliação é algo que temos de integrar na nossa cultura.

Eu-E acha que se tem mudado alguma coisa?

L-Tem-se mudado alguma coisa, na universidade completamente (...) Tem de ser uma coisa que se instale e que dinamize o brio. É importante porque a avaliação obriga a reorganizar e muitas vezes o que esses centros têm uma incapacidade... tão se nas tintas para a organização, para estabelecer metas a atingir. A avaliação obriga a isso. Mesmo os projetos de educação ambiental deviam ser avaliados e avaliação deveria ser sempre externa. Claro que a pessoa pode fazer auto-avaliação mas tem de haver sempre uma entidade externa que o faça (...). Os professores estão a ser avaliados por colegas, o que acho mal, mas além disso não sei o que é que estes projetos contam nas escolas, no currículo, Se calhar não contam nada, vamos cair no voluntarismo ainda mais. Se não há a formação para a cidadania, senão há um projeto de escola, então ainda é mais na base do voluntarismo. Então ainda vão mais tendencialmente existir menos. Isto implica que as escolas tenham de ser estimuladas a fazê-lo.

Os centros podiam tomar essa acção muito fortemente e fazer a ligação as instituições oficiais no terreno, juntas e câmaras e as empresas e os outros agentes, profissionais, económicos, etc.

Uma das coisas que defendemos aqui e que seria importante era as escolas contribuírem para o conhecimento do país, como o Projeto Rios. O Projeto Rios devia já estar a trabalhar, não sei se já estará, com o Instituto da Água, que já não existe... mas as ARHs, que ainda existem um bocadinho, no caso dos rios, e com as universidades. E acho que essa ligação com as universidades devia ser muito mais evidente, tanto para os centros... aliás nos centros, outra das entidades que eles deviam ir buscar eram as universidades claramente, porque as universidades têm uma capacidade mais inovadora, porque tem alunos novos, porque os professores já estão muito mais habituados, porque não são tão massacrados, embora cada vez mais (...) Podia ser uma ligação importante e depois poderiam validar dados. A nossa ideia que defendemos aí é, as escolas e os alunos recolherem dados objetivos, seja num troço de rio, seja na qualidade do solos, na qualidade do ar, seja na inventariação dos problemas locais e isso poderia remeter para uma base de dados que seja útil para o país. A monitorização que neste momento já não se consegue fazer porque já não há dinheiro para as estações, de rios, pode ser feita por alunos. Ligados às universidades e depois tem de ser validado. Estas ligações têm-se fazer, reorganizar e reaproveitar tudo o que existe no terreno. Nós não podemos desperdiçar e portanto, não podemos estar dependentes de projetos

que acabam ao fim de dois anos. Nas universidades é a mesma coisa. Há aqui um problema de insustentabilidade porque não há estratégia. Estou a dizer isso pois agora estou a fazer um artigo para o Expresso sobre os Sobreiros. É disperso. Cada um estuda a sua folha! E é grave pois eles estão com doenças que ninguém percebe o que é e ninguém coordena isto! Isto é um caso extremo de falta de estratégia para o país, mas como neste há outros. Não vale a pena... eu tenho experiencia num projeto aqui sobre os resíduos nos quatro concelhos, com a Tratólixo. Nós tivemos uma dinâmica fantástica e depois o projeto da Tratólixo acabou.

Eu-Com essa falta de articulação até que ponto era vantajoso ir beber a outras experiencias, não que os outros sejam melhores do que nós, mas ter redes...

L-Isso era muito interessante. Por exemplo, com Espanha, completamente. O país também tem de começar a funcionar em interação com aqueles que lhe estão mais próximos. Eu sou pela União Ibérica (risos) (...) e acho que tem de ser a Europa das Regiões. E é evidente que temos de aprender com a experiencia dos outros e eles têm experiencias muito interessantes, nos parques naturais, nos centos. Devia-se ter uma ligação muito mais forte. E Espanha tem uma dinâmica muito mais forte do que nós. Acho que essa ligação devia ser feita, não só em cima no Eixo Atlântico mas também em baixo, na Andaluzia. Até porque há grandes afinidades. (...) E os parques fronteiriços, cá em baixo de Castelo de Vide e também lá em cima. É evidente que era necessário trabalhar directamente com os espanhóis e aprender directamente com eles. (...) De Espanha há até um caso interessante, do Parque de Montesinho, do lado Espanhol, e há um texto sobre isso, em que o próprio parque tem as lojas, está tudo reorganizado de outra maneira, muito mais eficaz. E havia umas coisas que era “receitas da abuela”, com ervas aromáticas e onde iam buscar as ervas? A Portugal. É evidente que eles sabem rentabilizar. Os parques deviam se grandes dinamizadores de educação ambiental. A rede Natura é melhor nem falar nisso, pois não têm planos de gestão para nada, mas os parques naturais, regionais e locais como o Parque de Gaia. Todos os parques deveriam ter um papel dinamizador fundamental fortíssimo no país, devia ser um dos grandes objetivos dos parques. Mas um dos problemas que existe é que os parques nunca envolveram as populações! Quando os parques não envolvem as populações, quando não envolvem as escolas... nós não temos paisagens selvagens, temos paisagens humanizadas, quando os parques funcionam contra as populações, depois é muito difícil mudar esse paradigma. Mas é possível, bastaria liderança e outra maneira de fazer. Como defendia a Teresa Anderssen, lá em cima, quando ela foi presidente do Instituto de Conservação da Natureza, elea gostava de transformar os parques numa espécie de agência de desenvolvimento local, desenvolvimento sustentável. Isto fazia todo o sentido! Outra área importante é Serralves, lá em cima, está a fazer agora 25 anos de educação ambiental. Sim, é directora do Jardim Botânico, da Sofia...(Melo Breyner Andressen), e foi ela que começou a educação ambiental em Serralves, há 20 anos. Esse é fantástico.

Eu-Mas lá está não é um centro de educação ambiental convencional!

L-Não, esse é um “oceanário”! Portanto tem de fazer escalas diferentes. As grandes escalas que são os que vão continuar, os grandes empresas ou grandes fundações, ou grandes oceanários, depois há os intermédios, que deviam ser os centros de interpretação, depois há as instituições transversais e há as ONGs. As ONGs fazem transversais e locais. E depois há a própria escola, e depois há as câmaras. Mas as câmaras não sei qual será a continuidade que eles dão mas eles estão abertos a isso, em geral. Mas também não têm grandes iniciativas. Vivem um bocadinho o mesmo tipo de dilema que as escolas porque estão cada vez com menos gente, com cortes, estão sem animo para desenvolver muito este setor. Logo, isto remete novamente para os centros de educação ambiental, para a importância que devem assumir, nas suas diferentes escalas, esse papel fundamental dinamizador de interligação e de intercomunicação que eles têm que ter.

.....